Joseph POTH

Fichier pédagogique pour l'utilisation des langues africaines en contexte scolaire bilingue

Centre International de Phonétique Appliquée - Mons
Guide pratique Linguapax n°5

© CIPA 1997
D/1997/7789/5

Avec le concours scientifique et technique
de la chaire UNESCO en aménagement linguistique et
didactique des langues de l'Université de Mons-Hainaut
et du Centre UNESCO de Catalogne

AVANT-PROPOS

LINGUAPAX est un projet de l'UNESCO qui vise à promouvoir la culture de la paix à travers l'éducation plurilingue à tous les niveaux éducatifs, et le respect de la diversité linguistique.

Ce projet a pour objectif d'apporter une réponse linguistique spécifique aux problèmes posés par la recherche de la paix, la défense des droits de l'homme et la promotion d'une véritable éducation pour la démocratie.

Les moyens utilisés pour atteindre ce but sont l'identification de nouveaux programmes d'enseignement des langues étrangères et maternelles axés sur la tolérance, la compréhension et la solidarité internationales ainsi que l'élaboration de méthodes d'enseignement intégrant structurellement des objectifs de coopération et de solidarité au niveau international tout en éliminant stéréotypes et préjugés dévalorisants. La formation des enseignants et la conception des manuels scolaires dans cette perspective constituent les éléments déterminants de cette stratégie.

*Dans un premier temps, **LINGUAPAX** se propose de donner priorité aux actions suivantes:*

1. ÉLABORER, à titre expérimental de nouveaux contenus de cours de langues étrangères susceptibles d'apporter aux élèves une connaissance objective des éléments importants de la vie quotidienne, de la culture, de la littérature, du folklore, des moeurs et des habitudes des pays où se pratiquent les langues étudiées.

2. FACILITER l'intégration des langues minoritaires ou minorisées dans les plans d'aménagement linguistique à l'intérieur de schémas directeurs adaptés aux diverses situations qui prévalent dans les États membres où une décision en ce sens a été prise.

3. SOUTENIR la diffusion de méthodes efficaces pour l'enseignement des langues étrangères et des langues maternelles dans l'esprit d'un renforcement de la coopération pacifique entre les communautés, les peuples et les nations.

4. ANCRER **LINGUAPAX** dans la culture de la paix, dans l'effort de l'UNESCO pour développer l'esprit de tolérance, défendre la cause des droits de l'homme, et l'éducation pour la démocratie.

5. ÉLABORER une carte linguistique du monde qui ait une fonction descriptive et explicative, qui soit régulièrement mise à jour et qui ait des objectifs opérationnels de sauvegarde et de protection des langues vivantes.

6. PROMOUVOIR une culture multilingue: à cet effet, aider les États à renouveler leurs critères de planification linguistique et fournir aux éducateurs et aux enseignants des instruments pédagogiques appropriés.

7. PARTICIPER à l'élaboration de dispositifs juridiques en matière de droits linguistiques sur demande des États membres.

8. INTERVENIR prioritairement dans les contextes pré- ou/et post-conflictuels.

9. PRENDRE EN COMPTE la défense des langues minoritaires ou minorisées en relation avec la promotion des langues étrangères.

10. AIDER les enseignants à exploiter les acquis de la psycholinguistique pour éviter qu'un enseignement de mauvaise qualité ne débouche sur des phénomènes de rejet envers la langue étrangère elle-même, puis envers la culture qu'elle représente, ce qui serait contraire à l'esprit de **LINGUAPAX**.

11. PRENDRE EN COMPTE les données de la didactique des langues qui postulent deux méthodologies spécifiques selon qu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère ou du perfectionnement d'une langue maternelle.

12. ÉTENDRE la philosophie de **LINGUAPAX** à l'ensemble de l'enseignement des sciences sociales dans le cadre éducatif.

13. RECHERCHER systématiquement les convergences et la coordination aux niveaux didactique et pédagogique dans l'enseignement d'une langue maternelle et d'une langue étrangère sans violer les faits linguistiques d'une langue à une autre.

L'APPROCHE PSYCHO-PÉDAGOGIQUE ET SES IMPLICATIONS SUR LA RÉPARTITION DES CONTENUS SCOLAIRES ENTRE LANGUE MATERNELLE ET LANGUE NON MATERNELLE DANS UN CONTEXTE DE BILINGUISME SCOLAIRE

A. *Quand le besoin d'authenticité culturelle rejoint les objectifs prioritaires de la psycho-pédagogie*

Depuis la prise en charge par les États africains de leur propre destin, la langue de l'ancien tuteur est généralement restée le support privilégié des activités d'éducation et l'apprentissage du français, de l'anglais, de l'espagnol, du portugais continue de tenir une place prioritaire dans les programmes scolaires destinés à l'enfant noir.

Portées cependant par le courant des idées nouvelles, les langues africaines ont repris depuis dix ans une vigueur inattendue, si bien qu'elles refusent à présent d'être vouées à une disparition lente, mais qui paraissait inéluctable pour certaines d'entre elles. Face aux empiétements du modernisme universel, l'homme éprouve le besoin impérieux de recourir aux formes naturelles de l'expression. Les parlers maternels lui offrent un répertoire plein de vie et de cohérence, ils sont les garants de son identité profonde. Grâce à eux, l'Africain contemporain dispose d'un antidote efficace contre le nivellement des personnalités.

Il était normal que ce retour aux sources culturelles s'accompagnât d'une remise en question de quelques postulats psycho-pédagogiques trop hâtivement formulés. On sait aujourd'hui que refouler chez un enfant son parler maternel est extrêmement nocif pour le développement de ses capacités affectives et cognitives. Ses élans d'expression spontanée, dus aux pulsions d'une vie intérieure féconde sont artificiellement freinés et *on nuit de la sorte au bon développement de ses facultés d'expression dans la langue d'alphabétisation elle-même que l'on croyait pourtant privilégier*. La pédagogie moderne a compris que l'acquisition rationnelle des langues secondes en Afrique *ne passe pas par leur utilisation exclusive dans les classes de l'école primaire*. C'est finalement rendre un mauvais service aux langues européennes que de vouloir leur garantir un monopole qui les dessert.

En refusant en effet au jeune Africain la possibilité d'utiliser le support linguistique familier, apte à répondre à son besoin de créativité, l'école contrecarre son épanouissement ; elle le fait se replier sur lui-même dans l'attitude de résignation qu'on lui impose et, par voie de conséquence, elle atrophie son pouvoir d'idéation et sa curiosité naturelle. Confronté alors, dès les premiers jours de scolarité, dans les pires conditions de déséquilibre affectif, au système déroutant d'une langue étrangère encore souvent enseignée de façon trop traditionnelle, l'enfant subit passivement cet apprentissage et finit par acquérir les rudiments d'un langage qui le limite sur le plan de la pensée.

En revanche, si l'on favorise l'utilisation des langues parentales à l'école, on offre à l'enfant la possibilité équilibrante de verbaliser en toute circonstance ses intérêts et sa pensée. Celle-ci s'affine, s'épure et s'enrichit. L'enfant se décentre progressivement par rapport à lui-même, il s'éveille à la curiosité des différents milieux qui l'entourent, il se cultive, il se construit. C'est dans ce contexte réceptif que le besoin de nouveaux moyens d'information et d'expression, liés aux contenus des programmes scolaires, se fait rapidement sentir. *L'apprentissage d'une langue non maternelle vient alors à son heure*. Cet apprentissage s'avère nécessaire et bénéficie par conséquent d'une motivation puissante qui facilite et garantit son acquisition.

Dans la pratique cependant, la cohabitation de deux ou de plusieurs langues d'enseignement à l'intérieur des même programmes pose de nombreux problèmes d'équilibre et de dosage. Comment éviter tâtonnements et incohérences à partir du moment où l'option nationale retient le principe du bilinguisme scolaire ? Sur quelle base raisonnable *doser les contenus d'enseignement entre la langue maternelle et la langue non maternelle?*

B . *Une solution possible : le critère de fonction*

Sur le plan pédagogique, la solution du problème consiste finalement à déterminer quelle est la langue ou quelles sont les langues dont l'utilisation épanouit et équilibre le plus sûrement l'enfant à tous les stades de son développement psychomoteur, affectif, psychologique et intellectuel tout en garantissant son intégration dans la société de demain.

Voilà la véritable question que les responsables pédagogiques doivent à la fois poser et résoudre ! L'approche adéquate ne consiste pas à partir des langues d'enseignement retenues par les instructions officielles et à leur fixer séparément des objectifs. Il faut inverser les termes de cette démarche ; élucider d'abord avec précision les objectifs que l'école dans son contexte national fixe à une langue d'enseignement et se demander ensuite quelle serait parmi les langues agréées celle ou celles qui permettront d'atteindre avec le maximum d'économie et de certitude des objectifs initiaux.

À l'exemple des linguistes contemporains qui assignent différentes fonctions au langage humain, les instituts nationaux de recherche appliquée à l'éducation devront d'abord s'appliquer à recenser et à classer les finalités pédagogiques, c'est-à-dire les fonctions concrètes que doivent remplir dans le contexte national la langue ou les langues d'enseignement représentées dans le pays. Ce travail d'analyse prendra pour point de départ le contenu et l'esprit des instructions officielles, les programmes en vigueur, les intentions générales du Gouvernement et le profil souhaité pour l'élève sortant du cycle primaire.

Il s'agira ensuite de déterminer sur la base de cette première analyse laquelle parmi les langues en présence, compte tenu de ses potentialités et de ses acquis, peut le mieux remplir telle ou telle fonction pédagogique.

Il deviendra alors possible de faire parvenir aux autorités de décision des propositions de répartition et de dosage linguistique aux différents niveaux scolaires.

Cette approche aidera les institutions nationales responsables à poser clairement un problème à propos duquel partisans et adversaires de l'utilisation des langues nationales en milieu scolaire ont souvent fait preuve de subjectivité.

C) *Quelles sont les fonctions pédagogiques que doit remplir une langue d'enseignement dans le contexte actuel de l'école primaire africaine*?

1) La fonction de lien entre l'école et le milieu

La coupure souvent dénoncée entre l'école et le milieu est due principalement à l'utilisation de langages différents. Or, ce n'est pas le milieu qui doit aller à l'école, mais l'école qui doit aller au milieu. *Quelle est donc la langue de communication qui relie l'école au milieu* ?

- Le milieu économique (qui se compose essentiellement de la petite industrie locale, du commerce de détail, de l'agriculture et de l'artisanat) s'exprime presque exclusivement en langues africaines. La réussite dans ces diverses activités est donc tributaire d'une bonne connaissance de ces langues.

- Le milieu politique dans les villages ou dans les cantons se caractérise également par l'utilisation des langues locales. Les relations entretenues avec la population par le chef de village, l'homme de loi, l'administrateur, etc. sont fondées généralement sur l'utilisation mutuelle de ces langues.

- Le milieu familial s'exprime dans une langue africaine. L'usage éventuel de cette langue à l'école pourrait d'ailleurs devenir un moyen privilégié de participation à l'éducation scolaire.

- Le milieu religieux ne se manifeste avec authenticité qu'au travers des langues du pays. Qu'il s'agisse de religions endogènes ou importées, c'est la langue locale qui est utilisée par les fidèles pour participer aux rites et pratiques afférentes.

Les langues du pays sont donc bien l'outil le plus efficace pour faire participer activement le système scolaire en général et les élèves en particulier à la vie économique, politique, familiale et religieuse du milieu. Elles rendent compte sans les appauvrir ni les déformer des réalités quotidiennes et elles cimentent l'école et son environnement humain en un groupe socio-culturel cohérent. Il est donc clair *que la fonction de lien doit leur être dévolue*.

Si l'on applique cette conclusion aux programmes en vigueur dans les classes, on sera tout naturellement amené à employer les

langues africaines dans les activités scolaires directement centrées sur l'étude du milieu.

Enseignement de base	:	morale et instruction civique
Activités d'éveil	:	histoire et géographie, leçons de chose, travaux pratiques agricoles.
Formation scientifique	:	initiation technologique, initiation à la vie professionnelle.
Éducation esthétique	:	dessin, chant, éducation physique et sportive.
Éducation religieuse	:	(éventuellement).

L'utilisation des langues africaines dans ces différents secteurs du programme doit donc être systématisée parce que ces langues permettent d'atteindre plus efficacement et plus sûrement qu'une langue étrangère les objectifs assignés à ces activités dans les premiers temps de la scolarité des enfants africains.

2) La fonction d'accès aux apprentissages instrumentaux

Le besoin d'apprendre est inné. Le geste, le jeu, la voix sont les moyens dont dispose le tout jeune enfant pour aller à la découverte du monde extérieur qui l'entoure. Mais à l'école, la liberté physique est strictement réglementée, surtout dans les classes d'initiation où le maître doit faire face à des effectifs particulièrement chargés. Les contraintes équilibrantes du milieu familial, les statuts particuliers acquis au cours d'activités ludiques sont remis en cause dès les premiers jours de la rentrée scolaire. De nouvelles structures plus coercitives ne s'accommodent guère des apprentissages spontanés dont le caractère impromptu refuse les contenus programmés à l'avance par la "leçon du jour".

Cette nouvelle situation s'accompagne d'un désarroi provisoire mais vécu avec intensité. Il est nécessaire d'aider l'enfant à surmonter ce passage difficile en le confrontant dans l'usage de sa langue maternelle qui met à sa disposition *les outils verbaux capables d'exprimer en toute authenticité son besoin fondamental de connaissance et de créativité*.

Il faut considérer en effet que les pouvoirs d'intériorisation, ceux qui s'identifient avec la pensée et la conscience réfléchie, s'exercent - au premier stade du développement de l'enfant - à travers la langue maternelle de l'enfant du fait précisément qu'elle *constitue la seule possibilité de verbalisation active.*

C'est bien dans la langue maternelle que se traduisent les premières conquêtes opératoires à partir desquelles se construit et mûrit l'esprit de l'enfant. L'intelligence abstraite ne peut être solidaire au départ d'une langue non maternelle. Ceci explique pourquoi les pédagogies actives qui font *sortir l'opération de l'action* ne sont sérieusement envisageables que dans le contexte linguistique maternel de l'enfant. Ce n'est qu'après s'être dégagée du concret que la pensée opératoire pourra se réinvestir dans une autre langue avec, bien sûr, tous les problèmes complexes que pose ce type de transfert.

La fonction d'accès aux apprentissages instrumentaux ne peut donc être remplie par une langue étrangère dont le niveau d'utilisation est encore trop fruste dans les premiers temps de la scolarité. Cette fonction revient à la langue familière qui permet à l'enfant de verbaliser sa pensée et par conséquent de concrétiser et de *maîtriser en les formulant* ses observations et investigations sensorielles.

C'est pourquoi on confiera sans hésitation à la langue maternelle ou usuelle tous les apprentissages liés à la *lecture* et à *l'écriture*. Confirmée en cela par la pratique pédagogique, la psychologie nous apprend justement que l'apprentissage de la lecture représente de la part de l'élève un effort énorme, plus considérable sans doute que pour l'acquisition de n'importe quelle autre "matière" au programme. Si la lecture est enseignée aux petits enfants dès l'aube de leur scolarité, cela ne veut pas dire que l'effort est moindre, cela signifie simplement que son apprentissage est fondamental et constitue un préalable à l'acquisition des autres contenus scolaires. Il faut donc tout faire pour minimiser les problèmes et ne pas créer de difficultés supplémentaires à l'enfant.

Or, en quoi consiste exactement cet apprentissage de la lecture qui exige tant d'efforts de la part de l'enfant ?

Cet apprentissage passe en fait par trois paliers distincts qui représentent autant d'objectifs à atteindre dans le cours de la première année de scolarité. Ce sont dans l'ordre :

- La reconnaissance matérielle ainsi que la discrimination des signes et des assemblages graphiques.

- La compréhension du sens associée au déchiffrage de textes simples.

- La lecture naturelle de textes suivis élaborés à partir d'un vocabulaire connu.

Si l'élève accède à la lecture par le biais d'une langue étrangère, *il devra surmonter d'emblée trois grosses difficultés* qui correspondent respectivement à chaque palier d'apprentissage évoqué ci-dessus :

- Difficulté due au décodage des graphies.

- Difficulté due à l'incompréhension du sens des mots qu'il doit déchiffrer. Ces mots n'ont aucune signification pour lui.

- Difficulté psychologique due au médium lui-même. La communication écrite est impersonnelle, distante, différée dans le temps alors que la communication orale implique un interlocuteur physiquement présent qui précise et renforce le sens du message par son comportement général.

Certes, on n'éliminera totalement ni la première ni la troisième difficulté si l'on remplace la langue étrangère par la langue maternelle, encore que la capacité à discriminer les signes et surtout à lire naturellement soit forcément améliorée et accélérée dans ce cas. C'est la seconde difficulté, celle qui constitue un obstacle véritablement majeur sur le plan pédagogique, que l'on écarte radicalement lorsque l'acquisition des apprentissages liés à la lecture et à l'écriture se fait par le truchement de la langue maternelle ou usuelle de l'enfant. En effet, il est admis désormais que *le déchiffrage ne peut s'exercer valablement que sur les mots ou les phrases dont le sens est connu de l'enfant.* C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les leçons de langage doivent toujours précéder l'initiation à la lecture.

Cette pédagogie du bon sens n'est possible, évidemment, que si l'apprentissage de la lecture se fait en langue maternelle. Dans le cas contraire, il faut reporter cet apprentissage de plusieurs mois, voire d'une année, jusqu'au moment où l'élève a, de la langue, une connaissance suffisante pour comprendre le sens des mots qu'il doit apprendre à déchiffrer. Dans cette hypothèse on sera amené à reporter ipso facto d'autres éléments importants du programme : l'apprentissage de l'écriture notamment sera retardé. Il ne peut être question non plus d'écrire de petits énoncés de calcul au tableau tant que les élèves sont incapables de les lire, etc. C'est finalement tout un ensemble important du programme qui est remis en question chaque fois que les apprentissages instrumentaux liés à la lecture et à l'écriture s'opèrent par le biais d'une langue non maternelle et sont, de ce fait, retardés.

Il en va de même pour l'apprentissage de la numération qui constitue le support instrumental indispensable à l'acquisition d'une base mathématique telle que la définissent actuellement les programmes. Toutes les cultures, à travers les langues qui les expriment, admettent les valeurs significatives du nombre mais certaines diffèrent des autres dans les procédures de construction mentale qui organisent le système numéral. Pourquoi vouloir à tout prix enseigner en Afrique la numération, les notions de similitude, d'identité, d'égalité, les degrés de comparaison, etc. dans une langue non maternelle qui déforme ou paupérise ces notions telles qu'elles ont été conceptualisées dans le milieu culturel d'origine? Bien mieux qu'une langue étrangère, de surcroît mal maîtrisée, le support linguistique maternel traduit en *profondeur* l'ébauche de la pensée logico-mathématique chez l'enfant et utilise pour cela des moyens divers qui vont de la locution clairement délimitée à la structure syntaxique de l'énoncé et de l'expressivité.

Malgré le petit nombre de recherches menées à terme, tout porte à croire que l'élève africain accède facilement aux concepts mathématiques de base dans la langue qu'il utilise familièrement. La relation et la numération déterminent en effet des procédures de verbalisation liées à l'activité opératoire et le recours à la langue maternelle permet d'éviter les ambiguïtés, les faux apparentements et les erreurs de compréhension qui sanctionnent fatalement l'utilisation d'une langue étrangère dont l'enfant ne sait pas encore tirer parti.

Ajoutons cependant que ce serait une erreur d'utiliser les langues africaines pour aborder avec l'enfant les concepts de

numération ou de relation et de *maintenir parallèlement dans son enseignement les modèles organisés qui définissent ces concepts dans les cultures occidentales.* Il faut introduire dans ce *domaine non seulement les langues africaines mais aussi les cheminements logiques qui s'y rapportent. Même si ces cheminements n'appartiennent pas au mode de raisonnement cartésien...*

La fonction d'accès aux apprentissages instrumentaux revient donc aux langues maternelles. *C'est dans sa langue maternelle que l'enfant africain - tout comme l'enfant européen - doit apprendre à lire, à écrire et à compter.* Le recours à une langue non maternelle n'est sûrement pas le moyen le plus efficace et le plus économique pour y arriver.

3) La fonction de communication pédagogique et de support des contenus scolaires

Cette fonction consiste essentiellement à véhiculer les différentes matières d'enseignement inscrites au programme. La langue utilisée comme support des contenus doit rendre possible l'ouverture sur le monde extérieur tout en affermissant l'enfant dans son milieu d'origine. Elle doit fournir à l'élève les moyens de s'intégrer sans heurt dans la cellule familiale et dans la société africaine, mais elle doit aussi être capable de le familiariser avec les techniques modernes contemporaines dont la maîtrise est inséparable du développement économique et culturel du pays.

Existe-t-il dans le contexte actuel de l'Afrique francophone des langues d'enseignement qui soient susceptibles d'assumer entièrement cette double fonction ? Il semble bien que non. S'il est certain que les langues européennes sont en situation d'incomplétude et ne peuvent traduire dans leur authenticité les démarches affectives, les approches logiques ou technologiques nées dans le milieu traditionnel africain, il est également vrai que ces langues africaines dans leur état actuel ne rendent pas toujours compte avec la précision nécessaire des réalités techniques et scientifiques, traitées dans les programmes scolaires nationaux, mais développées à l'intérieur d'autres cultures.

Il s'agit là évidemment d'une situation purement conjoncturelle qui trouve son origine dans des habitudes déterminées par l'histoire et susceptible de mutations profondes au contact de nouvelles réalités.

Il n'en reste pas moins que certains objectifs logico-mathématiques de type occidental, *tel que les définissent actuellement les curricula et programmes scolaires, seront sans aucun doute atteints plus économiquement et plus efficacement s'ils sont verbalisés dans les langues européennes.* La vérité est que nous touchons là un problème de fond qui reste paradoxalement mal perçu et rarement évoqué. On croit trop souvent que le simple fait d'utiliser une langue maternelle résoudra chez l'enfant africain les principales difficultés de compréhension liées aux apprentissages mathématiques. C'est faire bon marché des difficultés inhérentes à la mathématique elle-même en tant que comportement devant les faits et attitude intellectuelle. *Le problème qui se pose n'est pas de trouver puis d'utiliser un nom* français, hausa ou chinois pour "dénoter" le concept mathématique. Ce qui importe c'est de savoir à travers quelles manipulations et quelles confrontations il devient possible de *construire* ce concept et d'en assurer aux élèves une approche adéquate et définitive. *La construction opératoire du concept compte finalement plus que l'appartenance linguistique du nom qu'on lui donne.*

Il est donc tout à fait inutile, à notre avis, de remplacer simplement les formulations françaises ou anglaises par des formulations africaines et de maintenir simultanément dans les activités scientifiques les schémas de raisonnement importés. Si l'on continue à enseigner la mathématique et les sciences exactes à partir de modèles didactiques européens transférés tels quels, nul doute que les langues européennes sont les mieux adaptées à cet usage. Si l'on veut en revanche "africaniser" ces disciplines et les enseigner à partir des cheminements logiques *vécus* par l'enfant africain, nul support ne sera mieux adapté que les langues africaines pour y parvenir.

Faut-il donc redécouvrir tous les contenus inscrits dans les programmes, réinventer une mathématique et une technologie africaines? Certainement pas, mais il est nécessaire de *redéfinir les itinéraires pédagogiques* qui s'y rapportent, *d'identifier les structures logiques et opératoires qui sont sous-jacentes aux langues africaines* et qui conditionnent le bon développement et la mise en place des schémas logico-mathématiques chez l'enfant africain.

Le résultat mathématique en lui-même transcende les cultures et appartient à tout le monde. Ce sont les modalités grâce auxquelles l'enfant accède à ce résultat qui sont dépendantes de facteurs culturels et qu'une pédagogie nouvelle fondée sur l'authenticité doit mettre en évidence. Il faut donc résolument abandonner les démarches uniformes, refuser les procédures logiques standardisées lorsqu'on enseigne dans une orbite culturelle différente de celle dans laquelle on a été formé. Les catégories de la logique et du raisonnement ne sont pas plus universelles que les catégories grammaticales qui en sont d'ailleurs le reflet.

Ceux qui soutiennent l'introduction des langues africaines dans les programmes d'enseignement et de formation doivent donc bien savoir que *cette opération porte en germe une réforme fondamentale non seulement au niveau des véhicules d'enseignement mais aussi en ce qui concerne la redéfinition des méthodes didactiques et le choix des contenus eux-mêmes.* Cette réforme est incontestablement difficile et de longue haleine, mais qui ne voit qu'elle est la condition nécessaire d'une pédagogie véritablement africaine dans sa forme et dans sa substance ?

La fonction de support des contenus scolaires suppose également la capacité de la langue concernée à proposer un métalangage - c'est-à-dire en gros un vocabulaire réflexif- qui soit apte à rendre compte des faits de fonctionnement de la langue et à véhiculer la description des schémas dynamiques qui la caractérisent en profondeur. C'est ce métalangage qui permet par exemple aux élèves de pratiquer les exercices désormais classiques d'analyse grammaticale, logique ou fonctionnelle.

Or, certaines langues africaines n'ont pas encore, développé de métalangage, non qu'elles soient incapables de le faire, mais parce que cette nécessité ne s'est pas fait ressentir jusqu'ici. Il en résulte que pour l'instant c'est le métalangage développé par les langues européennes qui sert normalement à rendre compte des phénomènes qui régissent le fonctionnement de telle ou telle langue africaine. Sans doute, la réflexion linguistique n'est-elle pas très poussée à l'école primaire - sauf peut-être durant les deux dernières années de scolarité - mais elle est nécessairement approfondie dans les établissements de formation des maîtres. À ce niveau on ne peut se contenter d'un

vocabulaire grammatical approximatif et l'outil de description le plus efficace reste encore la langue européenne dans la majorité des cas.

Encore une fois, cette situation conjoncturelle n'a rien d'extraordinaire ni de choquant. Le vocabulaire de réflexion pédagogique est disponible et abondant dans les langues européennes, pourquoi les langues africaines n'en tireraient-elles pas profit? Nul doute qu'avec leur entrée effective dans les programmes scolaires, les nouvelles langues d'enseignement ne développent parallèlement les registres du métalangage dont elles auront besoin. Pour l'instant en tout cas une bonne maîtrise du métalangage emprunté aux langues européennes est une condition indispensable pour connaître objectivement bon nombre de langues africaines et les décrire avec précision.

4) La fonction interculturelle

Les préoccupations culturelles ne sont pas absentes des finalités de l'école primaire. La fonction interculturelle d'une langue d'enseignement en Afrique, est d'affermir l'enfant - plus tard le lycéen et l'étudiant - dans sa culture nationale spécifique tout en lui offrant les clefs du monde extérieur. La langue utilisée doit donc être capable de rendre compte de l'ensemble des valeurs esthétiques, philosophiques et éthiques que se partagent les diverses ethnies rassemblées sur le territoire national ou dans la région. Elle doit aussi permettre la diffusion extérieure de la culture nationale afin que cette culture puisse féconder les autres cultures avec ses apports propres et reçoive en retour les dons extérieurs les plus enrichissants. C'est dans ce sens qu'une langue d'enseignement dépasse toujours son cadre purement scolaire pour jouer le rôle élargi d'une langue de communication et de culture dont la fonction est d'intégrer les locuteurs dans le cycle contemporain de l'humanisme universel.

S'il existe bien actuellement des langues africaines capables d'assurer un rôle de rassembleur interne, moins nombreuses sont celles qui pourraient soutenir d'emblée la diffusion universelle de la culture nationale. Cette fonction repose pour l'instant sur quelques langues mondiales de grande diffusion. C'est paradoxalement à travers leur canal que les littératures, les cultures et, d'une façon générale, les faits de civilisations africaines sont encore connus et appréciés par les autres peuples du continent et du monde. C'est dans ces langues que les

enfants des autres pays connaissent et connaîtront pendant longtemps encore, les récits, les épopées, les contes et les légendes de l'Afrique. Il en va de même pour la production cinématographique africaine qui recourt encore généralement au français à l'anglais ou au portugais pour se faire connaître et estimer.

D. *Perspective et actions concrètes*

Qu'on s'en félicite ou qu'on le déplore, l'ère du monolinguisme scolaire fondé sur une langue européenne appartient désormais au passé de l'Afrique. Rares sont les pays qui n'ont pas encore inscrit, sous une forme ou sous une autre, la question linguistique à l'ordre du jour de leurs préoccupations en matière d'éducation et il serait facile de citer les États africains -même caractérisés par un multilinguisme prononcé- dont le souci immédiat est de garantir aux langues endogènes une place de choix dans les activités scolaires. Il ne fait aucun doute que l'utilisation des langues nationales sera, dans les années à venir, au coeur même des grandes réformes éducatives engagées un peu partout au Sud du Sahara...

Faut-il, pour autant, en conclure que les systèmes scolaires africains s'orientent inexorablement vers un monolinguisme exclusif, fondé sur les langues africaines ? Toutes les déclarations récentes émanant d'hommes politiques ou d'intellectuels connus, indiquent le contraire. Pourquoi vouloir répondre à l'excès passé par l'excès opposé? À quelques très rares exceptions près, le monolinguisme africain tout comme le monolinguisme européen paraît totalement irréaliste dans les systèmes scolaires africains d'aujourd'hui. Quoi qu'il en soit, la décision de promouvoir telle ou telle langue d'enseignement dans les programmes de l'école est du ressort exclusif des autorités nationales souveraines. Nul ne peut intervenir dans un tel choix. Cette conviction est à la base même de notre analyse et les solutions que nous avons proposées *relèvent d'une approche purement pédagogique* qui exclut toute option politique ou même culturelle. Faut-il rappeler une dernière fois que, dans un contexte plurilingue ou bilingue, le dosage des contenus d'enseignement entre les langues africaines et les langues d'origine européenne doit être raisonnablement *fondé sur des critères de fonction* pédagogique et que *ce sont ces fonctions qui priment,* le choix du véhicule d'enseignement leur étant strictement subordonné ? Les cadres de l'enseignement, les enseignants et tous ceux qui sont directement engagés dans les politiques linguistiques menées en Afrique

doivent savoir que *le conflit entre les langues étrangères et les langues africaines n'est nullement une fatalité,* qu'il est parfaitement possible, dans la pratique scolaire, de réduire une situation de confrontation apparente en une occasion d'enrichissement mutuel et d'apports positifs. Il suffit pour cela de renoncer aux pétitions de principe, aux belles effusions lyriques, aux mirages de la théorie, pour se pencher un peu plus sur les finalités pédagogiques c'est-à-dire en définitive sur l'enfant.

Les implications d'une telle problématique entraînent évidemment la réflexion sur le terrain tout à fait pratique de la classe primaire, terrain moins confortable sans doute que celui de la théorie mais combien plus mobilisateur pour tous ceux qui interviennent directement dans les processus éducatifs ! C'est résolument dans cette perspective d'application concrète qu'ont été conçues les fiches qui vont suivre.

DOCUMENT PÉDAGOGIQUE INITIAL

PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE DE L'INTRODUCTION DES LANGUES NATIONALES DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES AFRICAINS

Objectifs de ce document initial

- présenter une *problématique générale* et un *schéma* de *référence* pour l'ensemble des fiches pratiques qui suivront
- renseigner sommairement sur le contenu des différentes fiches prévues
- définir le *public visé* en priorité par chacune d'elles.

L'expérience montre qu'il est possible de regrouper sous quelques grands THÈMES OPÉRATOIRES les *problèmes immédiats* qui se posent - avec plus ou moins d'intensité selon les cas - aux responsables pédagogiques chargés d'appliquer une politique linguistique fondée sur l'utilisation des langues nationales dans les programmes scolaires. Cette approche permet:

- De SYSTÉMATISER les situations linguistiques et pédagogiques existantes;
- De RECENSER et d'ÉLUCIDER les problèmes spécifiques à l'intérieur de chaque situation ;
- De DÉTERMINER les domaines prioritaires d'action et d'intervention afin de réduire - sinon d'éliminer - les problèmes recensés.

Pour le praticien engagé effectivement dans un processus de promotion des langues nationales en contexte scolaire, toute la problématique s'articule autour des TROIS THÈMES OPÉRATOIRES suivants:

L'enfant

Le maître

La langue africaine

THÈME A : L'ENFANT ET LA LANGUE AFRICAINE D'ENSEIGNEMENT

Fiche A1

CONTENU: La langue nationale officiellement retenue pour servir de véhicule d'enseignement n'est pas toujours la langue maternelle de l'enfant africain. Quelles sont réellement les situations liées au *statut de l'enfant* face à la langue africaine d'enseignement? Quelles sont les *implications pédagogiques* de chaque statut? Quelles actions peut-on entreprendre pour surmonter les handicaps existants et réduire les difficultés rencontrées?

PUBLIC VISÉ: Cadres d'enseignement et de formation (Inspecteurs, Conseillers Pédagogiques, Professeurs d'École Normales).

Fiche A2

CONTENU: La verbalisation des notions intuitives (espace, temps, causalité, conséquence, etc.) et *l'utilisation cognitive de la langue africaine* d'enseignement (dans les démarches de type logico-mathématique par exemple) sont *les supports fondamentaux de la réflexion technologique.* Quels éléments de solution peut-on apporter sur le plan pédagogique afin de réduire très notablement les difficultés dans ce domaine capital pour l'éveil à l'esprit et aux *attitudes scientifiques?*

PUBLIC VISÉ: Cadres d'enseignement et de formation, Directeurs d'écoles.

Fiche A3

CONTENU: Cette fiche est une application de la fiche précédente. Elle propose des exemples concrets de séquences technologiques pour *entraîner les enfants de 10 à 12 ans* à la *réflexion fonctionnelle* et à la verbalisation des faits de technologie en langue africaine

d'enseignement. Comment concevoir et mener des *exercices de verbalisation* dont le but est d'améliorer le rendement cognitif de la langue africaine utilisée par les enfants? Comment faciliter *l'approche des notions logico-mathématiques* dans la langue africaine d'enseignement ?

PUBLIC VISÉ : Cadre d'enseignement, Directeurs d'écoles, maîtres en exercice.

THÈME B : LE MAÎTRE ET LA LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Fiche B 1

CONTENU: Les variables qui caractérisent le statut linguistique des élèves africains caractérisent aussi la *situation des maîtres et futurs maîtres*. Il en résulte souvent une complexité réelle du statut des enseignants face aux langues africaines d'enseignement.
Que peut-on faire pour éliminer autant que possible ces difficultés majeures dans la pratique pédagogique ?

PUBLIC VISÉ: Cadres d'enseignement et de formation.

Fiche B2

CONTENU: Une réforme sur l'utilisation des langues nationales à l'école exige, pour devenir un succès, le consensus profond des maîtres qui en sont les agents directs d'exécution. Une enquête menée dans trois pays africains auprès de 800 maîtres et futurs maîtres met en relief les *questions pratiques et théoriques* que se posent les maîtres en cours de formation et en exercice.

Sur quels *problèmes concrets* achoppent ceux d'entre eux qui se trouvent effectivement engagés dans un processus d'utilisation d'une langue africaine en contexte scolaire ?

PUBLIC VISÉ: Cadres d'enseignement et de formation.

Fiche B3

CONTENU: Une des questions les plus significatives soulevées par les maîtres et surtout les futurs maîtres est la suivante: "*Pourquoi enseigner EN langue africaine* puisque les langues européennes ont fait depuis longtemps la preuve de leurs capacités formatrices ? " (Question posée par 87% des enseignants interrogés). Comment répondre concrètement et efficacement à cette question soulevée également par les parents d'élèves ?

PUBLIC VISÉ: Cadres d'enseignement et de formation (cette fiche apportera aux Inspecteurs, aux Conseillers Pédagogiques et aux Professeurs d'Écoles Normales, des éléments directement utilisables pour l'animation des conférences pédagogiques et des travaux pratiques d'exploitation afférents).

Fiche B4

CONTENU: Une autre question très fréquemment posée met en cause l'enseignement *DE LA langue Africaine* en tant que matière inscrite au programme (question posée par 60% des enseignants interrogés). La nécessité d'une réflexion sur la langue - forcément élémentaire au niveau primaire - ne paraît pas évidente à beaucoup de maîtres et de normaliens. Comment expliquer et réduire cette évidence ?

PUBLIC VISÉ: Cadres d'enseignement et de formation (fiche fournissant des éléments pour une conférence pédagogique suivie de travaux pratiques d'exploitation).

Fiche B5

CONTENU: Beaucoup de maîtres et de futurs maîtres touchés par l'enquête mettent en doute *les possibilités d'adaptation des langues africaines aux réalités scientifiques* et socio-culturelles du monde moderne. L'objection est généralement formulée de la façon suivante: "Les langues africaines sont-elles suffisamment riches et efficaces pour pouvoir être utilisées comme véhicules d'enseignement et comme objets d'enseignement? " Quelles réponses d'ordre pédagogique fournir à des pédagogues ?

PUBLIC VISÉ: Cadres d'enseignement et de formation (fiche fournissant des éléments pour une conférence pédagogique suivie de travaux pratiques d'exploitation).

Fiche B6

CONTENU: Utiliser l'expression "LANGUES africaines", c'est incontestablement vouloir signifier une idée de plénitude et d'efficacité. L'emploi du terme "DIALECTES" supporte en revanche un fort coefficient péjoratif. 86% de maîtres et de futurs maîtres se sont posé la question suivante : "Peut-on vraiment parler de" *langues africaines*", ne faudrait-il pas plutôt parler de *dialectes ou de patois* ? Cette question ne doit pas être traitée à la légère ou avec condescendance car c'est tout un potentiel d'espoir et de confiance dans les langues nationales qu'il s'agit de susciter chez les maîtres appelés à utiliser ces langues dans leur enseignement.

PUBLIC VISÉ: Cadres d'enseignement et de formation (fiche fournissant les éléments d'une conférence pédagogique suivie de travaux pratiques d'exploitation).

THÈME C : LA LANGUE AFRICAINE D'ENSEIGNEMENT ET SON COEFFICIENT D'UTILISATION PÉDAGOGIQUE

Fiche C1

CONTENU: Les langues africaines retenues comme langues d'enseignement ont fait généralement l'objet d'analyses et de descriptions plus ou moins approfondies et plus ou moins applicables à l'enseignement primaire. Que peuvent faire réellement les enseignants et les pédagogues - compte tenu de leur profil spécifique et de leurs capacités propres - pour faire avancer la recherche appliquée aux langues nationales d'enseignement et pour l'orienter vers la pratique pédagogique dans la classe ?

PUBLIC VISÉ : Cadres d'enseignement et de formation, maîtres en cours de formation et en exercice.

Fiche C2

CONTENU : Lorsque le choix d'une langue africaine d'enseignement a été clairement défini, l'instituteur chargé de concrétiser dans sa classe la politique linguistique nationale s'interroge aussitôt sur la *quantité et la validité des instruments pédagogiques* dont il dispose. Sur ce point, la situation varie beaucoup d'une langue à l'autre et selon les pays. Mais de toute façon, le maître doit pouvoir appuyer son enseignement sur des manuels sérieux et facilement exploitables. Comment répondre concrètement aux diverses situations de besoin existantes? Quel matériel pédagogique fournir aux maîtres ? Comment le concevoir et l'élaborer?

PUBLIC VISÉ : Cadres d'enseignement et de formation, chercheurs des Instituts pédagogiques.

Fiche N° A1

Analyse des situations liées au statut de l'élève des écoles primaires face à la langue africaine d'enseignement. Problèmes et éléments de solution.

I. QUELLE EST LA NATURE EXACTE DU PROBLÈME ?

Les processus d'utilisation des langues nationales dans les systèmes scolaires africains se caractérisent par des situations d'emploi très différenciées qui résultent à la fois des *objectifs éducatifs* nationaux spécifiques et des *contingences linguistiques* propres à chaque État. Les principales situations - qu'elles soient inscrites dans des programmes encore expérimentaux ou déjà validés - peuvent être regroupées à l'intérieur des catégories suivantes :

1ère catégorie : Une langue nationale UNIQUE est utilisée à l'école. L'apprentissage d'une langue d'origine européenne est plus ou moins différé au cours de la scolarité.

2e catégorie : *Plusieurs* langues nationales sont utilisées à l'école (en fonction des aires linguistiques qui se partagent le pays). L'apprentissage d'une langue d'origine européenne est plus au moins différé au cours de la scolarité.

3e catégorie : Plusieurs langues nationales sont utilisées à l'école (en fonction des aires linguistiques qui se partagent le pays). Apprentissage plus ou moins différé d'une *SECONDE LANGUE NATIONALE* (qui peut avoir vocation de langue nationale unitaire). L'apprentissage d'une langue d'origine européenne est également reporté à une phase ultérieure de la scolarité.

LE STATUT DE L'ENFANT AFRICAIN face aux langues nationales d'enseignement :

- est en *rapport direct* avec ces situations d'emploi
- est (à l'instar de ces situations) *complexe et différencié*
- est généralement *très mal connu* parce que les pourcentages de locuteurs indiqués pour telle ou telle langue africaine de grande diffusion résultent d'enquêtes menées auprès de populations d'adultes et ne sont pas valables pour les enfants d'âge scolaire dont les intérêts et les besoins d'expression restent étroitement liés à la langue de la première enfance (plus de 80% des Sénégalais parlent le wolof, plus de 95% des Centrafricains parlent le sangö, etc. Mais quels seraient les pourcentages exacts pour les enfants sénégalais ou centrafricains *qui entrent à l'école* ?).

II. COMMENT SE PRÉSENTE DONC LA SITUATION POUR L'ENFANT D'ÂGE SCOLAIRE ?

Quelle que soit la catégorie à laquelle se réfère la politique linguistique nationale, la situation de l'enfant par rapport à la langue africaine d'enseignement se définit dans DEUX STATUTS FONDAMENTAUX exclusifs l'un de l'autre.

PREMIER STATUT: La langue africaine d'enseignement (LgAe) est la langue maternelle (LgM) de l'enfant. Ce statut sera commodément représenté par l'équation : LgAe = LgM

Les enfants qui relèvent de ce statut ne devraient pas connaître de difficultés particulières pour assimiler les contenus des programmes scolaires véhiculés dans leur langue maternelle. La didactique de la langue africaine d'enseignement sera celle que l'on applique couramment à une langue maternelle (avec notamment la possibilité de passer rapidement à l'écriture et à la lecture, le langage étant déjà acquis en grande partie grâce au bain linguistique familier).

DEUXIÈME STATUT: La langue africaine d'enseignement n'est pas la langue maternelle de l'enfant. L'équation est la suivante : LgAe ≠ LgM

Première Variable	LgAe=0	La langue africaine d'enseignement n'est pas du tout pratiquée par l'enfant.
Deuxième Variable	LgAe < LgM	L'élève pratique moins la langue africaine d'enseignement que sa langue maternelle.
Troisième Variable	LgAe ≃ LgM	L'élève maîtrise également la langue africaine d'enseignement et la langue maternelle.
Quatrième Variable	LgAe >LgM	L'élève maîtrise mieux la langue d'enseignement que sa langue maternelle.

EN QUOI LA DÉFINITION DES STATUTS ET L'ANALYSE DES VARIABLES EST-ELLE OPERATIONNELLE ?

C'est qu'elle permet d'IDENTIFIER et de SYSTÉMATISER les situations existantes dans le milieu scolaire national et de planifier en fonction de ces situations les actions pédagogiques et les aménagements didactiques à entreprendre dans les *écoles* et dans les *Instituts de formation* des maîtres.

III. QUELLES ACTIONS PEUT-ON ENTREPRENDRE ET QUELS ÉLÉMENTS DE SOLUTION PEUT-ON FOURNIR POUR ATTÉNUER LES EFFETS NÉGATIFS DU STATUT N°2 ?

N.B. À chaque tâche spécifique recensée ci-après correspond naturellement une catégorie de responsables à l'intérieur du système éducatif. On lira, en marge des paragraphes suivants, "qui fait quoi".

A. SUR LE TERRAIN

Inspecteurs des circonscriptions scolaires (en liaison avec les praticiens de l'Institut Pédagogique National).

Durant la phase expérimentale d'introduction des langues africaines dans les programmes, *OPÉRER* un choix judicieux des écoles pilotes de façon à ne pas multiplier les difficultés initiales en y ajoutant des situations de type LgAe ≠ LgM.

(Bien sûr, ces situations ne pourront être totalement éliminées du fait par exemple des mutations de fonctionnaires et de leurs familles dans une aire linguistique différente, *mais si l'on a pris soin de faire de l'homogénéité linguistique de l'école un*[1] *des critères de sélection des classes expérimentales, ces situations resteront marginales*).

Maîtres du terrain

En prévision de l'élargissement ou même de la généralisation de l'expérimentation, *VÉRIFIER* dans les écoles concernées par cet élargissement les statuts des élèves par rapport à la langue nationale qui sera utilisée.

Inspecteurs de circonscription

Pour obtenir des informations concrètes actualisées et exploitables, on *METTRA à CONTRIBUTION* les maîtres en exercice dans le cadre des circonscriptions scolaires. On *FOURNIRA* aux maîtres enquêteurs les moyens de mener leurs investigations en les dotant d'instruments pratiques à l'élaboration desquels pourront contribuer les chercheurs des Instituts Pédagogiques et les praticiens des Instituts de formation des maîtres.

Équipe spécialisée de I.P.N.

Les instruments les plus commodes sont des séries de jeux tests ou des grilles d'objets qui permettent de vérifier dans quelle proportion et à quels niveaux de maîtrise la nouvelle langue d'enseignement est (ou n'est pas acquise) par les enfants de Statut deux, qui seront scolarisés dans cette langue.

1 Ce n'est pas le seul critère, comme on le verra dans une fiche ultérieure.

Maîtres du terrain

RÉPARTIR les élèves -en début d'année scolaire- dans des groupes différenciés en fonction des résultats fournis par l'enquête linguistique menée dans chaque école concernée. On *METTRA AU POINT* au préalable des programmes de travaux pratiques adaptés à chaque statut représenté. Les élèves de Statut I pourront par exemple aborder l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dès le premier trimestre scolaire alors qu'il faudra *ANIMER* pendant ce même trimestre des séances de perfectionnement, voire d'initiation au langage pour les élèves de Statut 2 caractérisé par les variables:

Équipe spécialisée de l'I.P.N.

Maîtres du terrain

$LgAe = 0$
$LgAe < LgM$

Cette différenciation fondée sur les acquis et le vécu linguistique des enfants n'est d'ailleurs qu'un palliatif provisoire: il faut en revenir le plus vite possible à un programme commun pour l'ensemble de la classe.

Encadreurs des Instituts de Formation et Services du Ministère

PRÉVOIR dès la phase expérimentale, une classe d'application expérimentale où le statut $LgAe \neq LgM$ est largement représenté. Cette classe permettra de rôder la formule des groupes différenciés dans la perspective d'une application future à toutes les écoles où le statut linguistique des élèves est fortement hétérogène. On pourra *ÉVALUER* l'efficacité des programmes spécifiques et améliorer l'ensemble du système.

NB: Équipe spécialisée l'I.P.N.	Un enseignement pré-scolaire public, généralisé et ouvert aux langues nationales - c'est encore assez rare en Afrique - permettrait, dans beaucoup de cas, de faire l'économie de ces programmes différenciés dans les classes primaires.

B. DANS LES ÉCOLES NORMALES DE FORMATION DES MAÎTRES

Encadreurs des Instituts de formation	*METTRE À L'ÉTUDE* les modalités de recrutement dans les établissements de formation qui soient fondées sur une bonne connaissance pratique des langues nationales. Il s'agit concrètement d'accorder un coefficient de majoration aux candidats qui font la preuve d'une bonne connaissance pratique de plusieurs langues parlées dans le pays.
Encadreurs des Instituts de formation	*FOURNIR* aux normaliens - dans le cours de leur stage professionnel - les moyens concrets de se former ou de se perfectionner dans la connaissance pratique et théorique d'une (ou de deux) langue(s) nationale(s) d'enseignement autre(s) que celle qu'ils pratiquent déjà. À cet effet, l'acquisition et l'utilisation d'un laboratoire de langues dans le complexe de formation constituent une excellente formule pourvu que l'on ait prévu d'*ÉLABORER* au préalable le matériel pédagogique correspondant (exercices programmés de prononciation, d'acquisition des structures grammaticales, de fixation du lexique, etc.).
Chercheurs des Instituts de linguistique appliquée	
Service du Ministère et Inspecteurs de circonscription	*PRÉVOIR* suffisamment tôt la zone linguistique dans laquelle le futur maître sera affecté à l'issue de son stage de formation de façon à adapter son entraînement pédagogique et

	méthodologique ainsi que sa formation psychologique aux situations LgAe = 0 LgAe ≠ LgM
Encadreurs des Instituts de formation	Il devient alors possible de *METTRE EN PLACE* dans les Instituts de Formation, des groupes de travaux et des ateliers définissant une pédagogie appropriée et des éléments didactiques spécifiques à partir des statuts et des variables recensés dans les écoles par les maîtres du terrain.
Services du Ministère et inspecteurs de circonscriptions	*PRIVILÉGIER* dans les régions où il y a un pourcentage important d'élèves relevant du Statut 2 (LgAe ≠ LgM), *L'AFFECTATION* de maîtres justifiant du même statut dans les variables: LgAe ≈ LgM LgAe > LgM

De par leur vécu personnel et la formation spécifique qu'ils auront reçue dans les écoles normales (voir paragraphe précédent) ces maîtres sont mieux armés que les monolingues pour identifier et corriger les interférences qui se manifestent à différents niveaux d'une langue africaine à l'autre, pour remédier d'un point de vue pédagogique aux faits de dialectologie par rapport à une langue d'enseignement normalisée et codifiée, pour apprécier et interpréter d'un point de vue psychologique les situations particulières dans la relation élève/langue d'enseignement.

DIRECTIONS DE RECHERCHE (Pour les Instituts Pédagogiques)

Un bilinguisme ou un plurilinguisme - même au niveau scolaire - est plus ou moins total, plus ou moins approximatif, plus ou moins intégré, plus ou moins juxtaposé... On ne peut se contenter de simples sondages pour mesurer les niveaux qualitatifs à l'intérieur du Statut 2. Dans un contexte linguistique hétérogène, il est donc nécessaire de DÉFINIR pour la langue d'enseignement concernée, des CRITÈRES

PERTINENTS et rigoureux qui permettront de poser des seuils minimaux et des seuils maximaux justifiant LE CLASSEMENT des élèves dans les diverses catégories de ce statut.

Il y a là, bien sûr, un travail important d'enquêtes et de recherche à réaliser. La tentation peut être grande de subir avec fatalisme une situation dont les pédagogues ne se sentent d'ailleurs nullement responsables surtout lorsque le choix des langues d'enseignement s'est fait sur des critères autres que pédagogiques (voir fiche d'introduction).

Mais il serait intolérable de ne pas réagir devant une situation qui "normalise" les facteurs inégalitaires et qui d'emblée classe les jeunes élèves en une catégorie de privilégiés (LgAe = LgM) et une catégorie de malchanceux (LgAe ≠ LgM).

Or, qu'on le veuille ou non, dans la majorité des pays africains engagés dans une opération de promotion des langues nationales comme langues d'enseignement, les *maîtres devront faire face à des situations où la langue nationale d'enseignement n'est pas la langue maternelle de tous les élèves de la classe.*

C'est donc bien une nécessité que de prévoir au niveau de la RECHERCHE, de l'APPLICATION PÉDAGOGIQUE et de la FORMATION DES MAÎTRES, des parades réalistes à ces situations défavorables dont un pédagogue digne de ce nom ne peut s'accommoder une fois pour toutes.

La formule la plus économique pour obtenir les renseignements nécessaires sur la situation linguistique telle qu'elle se présente effectivement dans les écoles consiste à demander à chaque maître de mener dans son école une enquête adéquate sur la base d'un questionnaire qui soit à la fois simple d'emploi, exhaustif et d'un dépouillement facile.

Voici à titre d'exemple un questionnaire - cadre qui a fait la preuve de son efficacité:

STATUT 1: LgN = LgM	Nombre d'élèves dont LgN est la langue maternelle	_____
STATUT 2 : LgN ≠ LgM	Nombre d'élèves dont LgN n'est pas la langue maternelle	_____
STATUT 21 : LgN >LgM LgN≈ LgM	Nombre d'élèves qui maîtrisent mieux ou aussi bien LgN que la langue maternelle	_____
STATUT 22 : LgN <LgM LgN = 0	Nombre d'élèves qui maîtrisent moins bien LgN que la langue maternelle ou qui ne la maîtrisent pas du tout	_____

- LgN = Langue nationale d'enseignement

Recommandations aux utilisateurs éventuels

1- Il est indispensable de tenir une réunion de sensibilisation et d'information sur le "mode d'emploi" et la manière de remplir le questionnaire avec les maîtres enquêteurs.

2- Le concept de langue maternelle doit être clair pour les maîtres (langue utilisée de façon habituelle pour l'enfant dans ses rapports de communication avec le milieu familial et social depuis la première enfance) des exemples concrets pris dans les classes seront proposés.

3- Pour remplir le questionnaire, le maître se fondera sur:
- sa propre connaissance de l'enfant
- les éléments fournis par les parents de chaque enfant

Remarque: Ces critères d'appréciation peuvent paraître relativement subjectifs - encore que l'expérience des maîtres et la situation linguistique de la famille soient des éléments concrets et pertinents pour évaluer le profil linguistique d'un enfant de cours préparatoire - mais l'enquête ne recherche pas la précision mathématique au chiffre près (les situations linguistiques sont très fluctuantes d'une année à l'autre pour la même classe) elle doit simplement fournir aux responsables de la réforme des renseignements crédibles sur la situation dans les écoles de chaque région à l'aube de l'expérimentation ou de la généralisation de la réforme.

Fiche N°A 2

La verbalisation des notions intuitives de base et l'utilisation cognitive de la langue. Problèmes et éléments de solution.

I. QUELLE EST LA NATURE EXACTE DU PROBLÈME?

L'utilisation plénière des langues africaines dans les programmes scolaires se heurte fréquemment à *deux préjugés* encore largement répandus jusque dans les milieux enseignants.

Premier préjugé:

Les langues africaines "*manquent de mots précis*" pour exprimer avec suffisamment de rigueur l'ensemble des notions intuitives de base (relations spatiales, temporelles, relations de cause à effet, etc.) qui sont le soubassement des activités technologiques à l'école.

Deuxième préjugé:

Les langues africaines sont *indigentes sur le plan conceptuel et cognitif.* Elles sont défaillantes quant il s'agit de véhiculer les concepts logico-mathématiques dont l'acquisition est prévue dans les programmes scolaires.

La présente fiche *a pour OBJET* :

- De *répondre* brièvement à ces accusations.
- De *dégager les problèmes pédagogiques* effectifs qui concernent l'appropriation et la verbalisation des notions intuitives de base dans la langue africaine d'enseignement ainsi que les apprentissages cognitifs qui lui sont liés en contexte scolaire.
- De *suggérer des éléments d'application* didactique fondés sur les faits retenus.

II. QUE FAUT-IL PENSER DE CES DEUX ACCUSATIONS ?

La première accusation confond la LANGUE avec l'USAGE qui en est fait.

- *Ce n'est pas la langue* qui "manque de mots" (elle est capable de les sécréter au fur et à mesure de ses besoins). *Ce sont les locuteurs* qui ont une connaissance plus ou moins approfondie des ressources et des possibilités de la langue. (Exemple: une partie de l'oeuvre d'Einstein a été traduite en wolof par un locuteur wolof).

- Tout parler humain lorsqu'il est réellement sollicité est capable d'exprimer *n'importe quelle expérience humaine* communicable. (Exemple: l'hébreu qui en l'espace de 20 ans est passé du stade "biblique" au stade de langue technique spécialisée).

- En conclusion, il n'y a pas de langue congénitalement imprécise. Il n'y a pas que des *situations conjoncturelles* qui font que les diverses langues ont plus ou moins développé - sous la pression de *facteurs extra linguistiques* - tel ou tel registre de l'expérience humaine.

La deuxième accusation ne résiste pas, elle non plus, à une analyse élémentaire.

- Le "manque d'esprit logique" que certains enseignants croient déceler chez les élèves africains n'a rien à voir avec une *pseudo incapacité* des langues africaines à permettre les apprentissages logico-mathématiques, mais doit être mis sur le compte d'une didactique inadéquate.

- Que les jeunes élèves africains regimbent à une forme de logique telle que l'enseignant (formé aux méthodes cartésiennes de raisonnement) et les manuels (élaborés à partir de schémas conceptuels importés) l'exposent et l'imposent, il n'y a là rien que de très normal:

  Personne n'a jamais prouvé que ces mêmes élèves seraient rebelles à d'autres *cheminements logiques mieux adaptés aux habitudes culturelles* de l'aire socio-linguistique dont ils font partie.

- En conclusion, les difficultés rencontrées dans l'enseignement des mathématiques en Afrique ne sont pas à mettre sur le compte de déficiences structurelles propres aux langues africaines, elles sont essentiellement *liées à des problèmes* d'approche ou de démarche pédagogique et méthodologique.

III. QUELS SONT LES PROBLÈMES PÉDAGOGIQUES EFFECTIFS?

En ce qui concerne l'appropriation et la verbalisation des notions intuitives de base.

- Les concepteurs de manuels scolaires et les pédagogues disposent généralement *d'informations objectives très insuffisantes* sur les moyens d'expression de l'enfant africain d'âge scolaire et surtout sur sa capacité à utiliser *de façon fonctionnelle* la langue africaine d'enseignement qui lui est proposée. Or, la connaissance de ces données est indispensable :

- Pour pouvoir *élaborer des programmes et des manuels* qui soient adaptés aux possibilités réelles et non supposées des enfants d'âge scolaire.

- Pour pouvoir *pratiquer une pédagogie active* dans laquelle *l'opération mentale est subordonnée* à la verbalisation des expériences cognitives correspondantes.

En ce qui concerne l'utilisation de la langue africaine d'enseignement dans l'approche mathématique.

- Il y a incontestablement un *problème de l'enseignement de la mathématique en Afrique*. Le petit nombre de mathématiciens inscrits dans les Facultés africaines face au nombre important de littéraires et de juristes illustre bien cette réalité.

- Il ne faudrait pas croire cependant que le fait d'utiliser une langue africaine maîtrisée par l'enfant suffirait *à résoudre les difficultés* de compréhension *mathématique.*

- La vérité est que le couple langue - conceptualisation reste indissociable sous certaines conditions. C'est pourquoi, lorsqu'on africanise la langue d'enseignement, *il faut aussi africaniser les contenus et la didactique d'enseignement de ces contenus* pour les adapter à l'univers logique et aux cheminements vécus par l'enfant africain.

- Cela ne veut pas dire qu'il faille réinventer une "mathématique africaine (en effet le résultat mathématique est universel et transcende les cultures). Il s'agit plutôt de *redéfinir des itinéraires mathématiques adaptés à l'enfant africain car les modalités opératoires et les démarches de types cognitifs qui permettent d'accéder au résultat mathématique sont dépendantes de facteurs culturels.*

IV. QUELLES ACTIONS CONCRÈTES DOIT-ON ENTREPRENDRE ET QUELS ÉLÉMENTS DE SOLUTION PEUT-ON PROPOSER POUR PERMETTRE UNE MEILLEURE APPRÉHENSION DE LA CAPACITÉ DE L'ENFANT À VERBALISER LES NOTIONS INTUITIVES DE BASE ET À UTILISER LES POSSIBILITÉS COGNITIVES DE LA LANGUE AFRICAINE D'ENSEIGNEMENT ?

En ce qui concerne les notions intuitives de base.

Il s'agit de promouvoir au niveau de chaque langue africaine nouvellement introduite dans les programmes scolaires des enquêtes orientées vers la *collecte d'information* utilisable pour l'application pédagogique directe. Le résultat de ces enquêtes servira de *soubassement psycho-pédagogique* à tous les manuels qui seront réalisés par la suite en langue africaine d'enseignement (notamment ceux qui doivent éveiller à l'esprit scientifique).

Objectif de l'enquête :

Au niveau de la langue africaine d'enseignement, mettre en évidence et répertorier les formulations au moyen desquelles les enfants rendent compte des notions intuitives de base.

Indications méthodologiques :

La nature et le niveau de cette recherche exigent une coopération interdisciplinaire qui fait intervenir notamment :

- Les équipes formateurs - formés des Instituts de formation
- L'équipe des psychologues de l'Institut pédagogique
- Les linguistes

Le recueil des données doit s'articuler autour des trois impératifs psycho-pédagogiques suivants:

- Partir de l'enfant et des moyens d'expression dont il dispose.
- Respecter les étapes de son évolution mentale.
- Considérer la langue africaine d'enseignement comme un moyen d'expression et non comme un objet d'analyse.

Exemple d'enquête :

Le tableau qui suit résumé une recherche de ce genre appliquée à une langue africaine d'enseignement[2]. Cette recherche a été effectivement et entièrement menée par un groupe de normaliens en cours de formation. Il s'agit donc d'un *témoignage authentique* de ce qui peut être réalisé par de futurs pédagogues.

Remarque importante :

Les insuffisances de cette recherche sont évidentes. Elles résultent essentiellement du manque de concertation interdisciplinaire avec les spécialistes de la langue, ce qui a amené les normaliens enquêteurs à privilégier *les locutions* clairement délimitées au détriment d'autres moyens de traduction comme *la structure de l'énoncé et l'expressivité*.

Cependant tels quels, les résultats de l'enquête apportent des éléments de systématisation qui permettent *de reconstruire au contact même de l'enfant africain l'ordre général d'apparition et de développement des premières intuitions et verbalisations afférentes.* Ils constituent par conséquent un témoignage précieux pour l'élaboration de manuels scolaires et pour le choix de la progression des contenus qui y sont programmés (manuels d'initiation à l'histoire, à la géographie, à la géométrie, à la technologie, manuel de langage, etc.). Bien entendu, les résultats du travail des normaliens ne valent que pour un environnement linguistique donné mais la démarche elle-même est utilisable dans d'autres contextes.

[2] Langue sangö d'Afrique Centrale (République Centrafricaine).

TABLEAU FINAL

NOTIONS	COURS PRÉPARATOIRE COURS D'INITIATION (enfants de 6-8 ans)	COURS ÉLÉMENTAIRE 1ère et 2e année (enfant de 8-10 ans)	COURS MOYEN 1ère et 2e année (enfants de 10-12 ans)
Relations spatiales	- mbage ti koli (côté de l'homme= à droite) - mbage ti wali (côté de la femme= à gauche)	- mbage maboko ti koli (côté du bras de l'homme = à droite par rapport à autrui)	- mbage moboko ti wali (côté du bras de la femme = à gauche par rapport à autrui)
Relations temporelles antériorité, postériorité, simultanéité	- Kozoni (avant, sans implication de soi) - na pekoni (après, sans implication de soi)	- lege oko tongana mbi (simultanéité)	- Kozo ti mbi (avant, avec implication de soi) - na pekoti mbi (après, avec implication de soi)
Relativité temporelle	tongana (quand)	gilili (autrefois) fade so (maintenant) la (durée), gilili so (l'autre fois que, autrefois que)	tongana a ndë (si hypothétique) tongana fade (si hypothétique que)
Relation espace-temps (vitesse)	- hio - fade fade		
Causalité	- nda il ti so - tene ti so si (parce que)	- ngbanga ti so (parce que)	- tene ti nye ? (à cause de quoi?) - ngbanga ti nye ? (en raison de quoi?)
Relation cause-effet	- nda il ni si (c'est pourquoi) -ngbanga ti so (affaire de ce que= c'est pourquoi)		
La comparaison et ses degrés	tongana (comme)	- mbi hô lo (je le dépasse, je suis plus grand que lui) - lo hô mbi	- mbi yeke kota mingi (moi suis grand très = je suis très grand)
Notions de classe	ala kwe (tous) ni kwe (tous)	a mbeni (quelques-uns) a mbeni ya (quelques-uns) oko, oko (chaque)	

FICHE N°A 3

Fiche d'entraînement pour la réflexion technologique avec exercices de verbalisation pour enfants de 10 à 12 ans. (Cette fiche est une application pratique de la fiche précédente).

I. QUELLE EST LA NATURE EXACTE DU PROBLÈME ?

* Pour justifier son utilisation plénière dans les programmes scolaires, la langue africaine d'enseignement doit véhiculer les contenus technologiques et les procédures opératoires qui s'y rapportent avec *efficacité et économie*. En effet, dans le domaine des activités d'éveil à dominante scientifique "l'à peu près" n'est pas tolérable.

* L'expérience prouve que l'utilisation des langues nationales comme véhicule d'enseignement des contenus technologiques se fait avec le maximum de garanties :
  1) Lorsqu'on dispose d'informations précises sur les *possibilités d'expression de l'enfant* pour tout ce qui concerne ses besoins avec l'univers concret des objets techniques destinés à les satisfaire (matériaux, procédures de fabrication, de transformation, d'utilisation, etc.)
  2) Lorsqu'on a rassemblé un minimum de certitudes sur sa *capacité à verbaliser les expériences cognitives* auxquelles il a déjà été confronté (approche des systèmes locaux de numération et d'opération par exemple).
  3) Lorsqu'on a *entraîné l'enfant à la description des processus* technologiques et à la réflexion fonctionnelle de sorte qu'il s'habitue rapidement à utiliser à bon escient les outils logiques qui existent dans la langue africaine d'enseignement, et à verbaliser de façon satisfaisante l'ensemble des relations et articulations logiques dont la maîtrise *conditionne l'assimilation des contenus scientifiques et technologiques* inscrits dans les programmes scolaires.

La fiche pédagogique précédente suggérait quelques actions susceptibles d'aider le pédagogue à répondre aux deux premières conditions.

La présente fiche propose un exemple concret de séquence technologique et de réflexion fonctionnelle permettant d'entraîner les enfants de 10 à 12 ans à des *verbalisations précises, ainsi qu'à l'utilisation adéquate* des relations et articulations logiques qui sont le support linguistique des *fonctions cognitives du langage*.

L'exemple qui suit est un témoignage ponctuel (parmi d'autres) de ce que les futurs maîtres des Instituts de formation peuvent faire pour entraîner leurs élèves à la mise en évidence et à la verbalisation de rapports technologiques relativement complexes *dans la langue africaine d'enseignement.*

II. EXEMPLE CONCRET ET CAS D'APPLICATION

Objectifs de l'exercice :

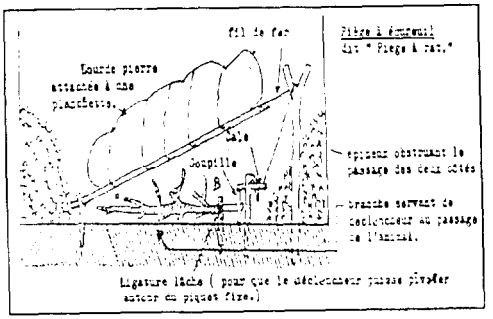
- *Susciter la réflexion et provoquer la verbalisation* d'un fait de technologie bien représenté dans le milieu.

- *Sensibiliser les élèves à leurs valeurs technologiques propres* et les amener à découvrir qu'elles ne sont pas systématiquement inférieures aux valeurs technologiques importées.

Niveau d'application :

- Le sujet de réflexion est proposé à un groupe d'élèves de dix à douze ans (cours moyens).

Procédé : - L'étude d'un "piège à écureuil" appelé aussi "piège à rat".



Consignes d'application :

1) Faire décrire dans le détail le fonctionnement du piège en insistant pour que soit mise clairement en évidence la fonction essentielle de chaque élément de l'ensemble (le recours à la langue européenne, tentation facile pour les élèves et pour le maître, ne sera pas accepté).

2) *Faire nommer par le terme adéquat chaque élément technique* du piège (piquet, cale, ligature lâche, goupille, déclencheur). Les enfants pourront s'informer sur ce vocabulaire technique auprès de camarades plus âgés qui construisent couramment ce type de piège (adolescents de 13 ou 14 ans selon nos observations), et qui utilisent des termes précis pour désigner chaque élément fonctionnel.

3) Faire inventorier toutes les précautions à prendre pour que le piège soit efficace à 100%.

Q : Pourquoi la ligature doit-elle être lâche ? Que se passerait-il si elle était serrée ?

R : Le déclencheur ne pourrait pas pivoter.

Q : Que se passerait-il si le piquet n'était pas fiché solidement dans la terre ?

R : Le système ne serait pas fiable, car le piquet enfoncé dans une terre meuble (pluie, terrain sableux, etc.) céderait vers l'avant sous la poussée de l'animal sans chasser la goupille vers l'arrière.

Q : Pourquoi est-il préférable que le déclencheur soit une branche et non pas un bâton ?

R : Parce que l'écureuil disposerait d'espace pour sauter par-dessus ou passer par-dessous. De plus, une branche coupée dans l'environnement immédiat ne peut éveiller la méfiance d'un animal sur ses gardes, contrairement à un bâton poli par l'homme.

Q : Pourquoi les deux fourches de bois qui supportent l'ensemble doivent-elles être de hauteur différente? Pourquoi une fourche doit-elle être obligatoirement plus courte que l'autre?, etc.

Q : Quelles modifications faudrait-il apporter au système pour que l'animal piégé soit récupéré vivant ?

R : Placer la pierre sur un tamis ou sur une caisse grillagée sans fond.

Q : Quels seraient les avantages de ces modifications ?

R : Animal gardé vivant, donc consommable plus frais; protection contre les prédateurs (vautours, fourmis, etc.); viande non souillée par l'éclatement des organes internes, etc.

4) *On poursuivra la réflexion et l'entraînement à la verbalisation en faisant comparer les avantages et les inconvénients d'un piège de fabrication locale et d'un piège importé* (gros piège à rat classique également utilisé aux abords des villes) : quel type de piège présente le plus grand nombre de traits fonctionnels, et le meilleur rapport qualité prix, compte tenu du milieu naturel dans lequel il doit être utilisé ? L'avantage reste incontestablement à la production locale, qui répond parfaitement à l'objectif souhaité. Son *prix de revient* est moins élevé. Sa *solidité* est plus grande (le ressort du piège importé rouille sous la pluie). Son *efficacité* est supérieure (l'animal, qui n'est pas pris par le cou, peut se dégager du piège importé). Sa *spécificité* est réelle (un chat, un oiseau sans valeur alimentaire, un chien, peuvent déclencher le piège importé et le rendre inopérant). Il est d'un maniement *moins dangereux* (le piège importé présente un risque pour les doigts inexpérimentés des enfants) etc. Le piège importé présente cependant un gros avantage: la *facilité de transport.*

III. QUE PEUT-ON ATTENDRE DE CE TYPE D'EXERCICE ?

- L'exercice qui précède n'est évidemment pas isolé, il s'inscrit dans un ensemble progressif, qui recouvre toutes les relations et notions intuitives présentées dans le tableau de la fiche précédente (N° 4), (relativité temporelle, relation spatio-temporelle, rapports cause-conséquence, etc.)

- Il est toujours difficile d'obtenir de la part des élèves des explications verbales précises, dans la description des faits technologiques. Les enfants ont tendance à juxtaposer les phénomènes qui sont coordonnés, à utiliser un code gestuel ou mimé pour remplacer les outils relationnels qu'ils ne réussissent pas à trouver.

- *Grâce à cet entraînement et à ce type d'exercices,* on aidera l'enfant à découvrir l'important potentiel de structures logiques qui est soujacent à la langue africaine de communication pédagogique, et on aboutira à *créer de nouvelles habitudes linguistiques* qui permettront aux élèves (et aux maîtres) d'utiliser efficacement leur langue dans les activités technologiques inscrites au programme.

FICHE n°B1

Analyse des situations liées au statut du maître face à la langue africaine d'enseignement. Éléments de solution.

I. QUELLE EST LA NATURE EXACTE DU PROBLÈME?

- La situation linguistique des maîtres face aux langues nationales d'enseignement est *rarement simple et uniforme.* Cette situation est naturellement le reflet des réalités linguistiques africaines qui sont parfois complexes. De plus, dans un souci évident d'unité nationale, les enseignants ne sont pas affectés dans le cadre étroit de leur milieu linguistique d'origine, ils sont susceptibles d'être mutés dans toutes les zones du pays, ce qui *différencie* encore les situations initiales.

- Quand le processus d'utilisation des langues nationales en est encore à sa phase expérimentale, il est relativement facile de trouver des maîtres dont le profil linguistique corresponde aux critères exigés par la nouvelle politique en matière de langues. Les écoles expérimentales étant généralement peu nombreuses, les promoteurs de la réforme ont la *possibilité de sélectionner et d'utiliser des instituteurs* qui maîtrisent parfaitement la langue ou les langues nationales dans lesquelles il s'agit d'enseigner. Cependant, à partir du moment où la réforme atteint le stade de la généralisation et recouvre l'ensemble du pays, *il n'est plus possible d'éluder* les situations dans lesquelles la langue nationale d'enseignement ne correspond pas à la langue maternelle ou usuelle du maître (le professeur Alexandre cite par exemple le cas d'un maître Iwo enseignant le swahili à de petits Lugbara, ces trois langues n'étant nullement apparentées...).

II. COMMENT SE PRÉSENTE DONC LA SITUATION DES MAÎTRES ET DES FUTURS MAÎTRES SUR LE TERRAIN?

Pour un certain nombre de maîtres, la langue africaine d'enseignement (LgAe) coïncide avec la langue maternelle (Lgm). Cette première situation est schématisée par la formule : LgAe = Lgm

Ce *cas privilégié* qui correspond au statut n°1 est habituel dans un processus *initial* de réforme.

Pour d'autres maîtres et futurs maîtres, la langue africaine d'enseignement est différente de la langue maternelle. Cette deuxième situation fondamentale qui correspond au statut n°2 se schématise de la façon suivante : LgAe $\neq$ Lgm

Ce statut présente lui-même en certain nombre de variables qu'il est possible de réduire à *deux catégories déterminantes pour l'application pédagogique*:

2.1. La maîtrise de la langue d'enseignement équivaut à celle de la langue maternelle.
LgAe $\simeq$ Lgm

2.2 La maîtrise de la langue d'enseignement est inférieure à celle de la langue maternelle.
LgAe < Lgm

Dans les établissements de formation des maîtres, on trouvera même une troisième catégorie dans laquelle la maîtrise de la langue africaine d'enseignement est nulle (LgAe = 0).

Le schéma ci-dessus est un schéma de base, il n'est pas universel. Les situations se différencient d'un pays à l'autre, d'une région à l'autre, et les schémas qui les représentent doivent être aménagés en conséquence. *La langue maternelle n'est pas toujours la seule référence pertinente par rapport à la langue d'enseignement* quand il s'agit d'adultes. Il est souvent nécessaire de faire intervenir un troisième paramètre : la langue africaine usuelle (LgAu) qui n'est pas la langue maternelle mais qui est suffisamment bien maîtrisée pour garantir un enseignement sans problème du point de vue linguistique. Dans ce cas, les statuts 1 et 2 seront représentés respectivement par les formules :
LgAe = Lgm et/ou LgAu
LgAe ≠ Lgm et/ou LgAu

C'est évidemment le schéma qui doit se plier aux réalités et non l'inverse.

III. QUE PEUT-ON FAIRE POUR RÉSOUDRE LES DIFFICULTÉS INHÉRENTES AU STATUT 2 ?

Ce statut pose évidemment des problèmes (surtout dans sa variable 2.2.), mais *il n'est pas une fatalité* qu'il faut subir passivement.

On peut d'abord prendre un certain nombre de *mesures préventives* en déterminant plusieurs années à l'avance quel sera le statut linguistique des maîtres au moment de la généralisation de la Réforme. Il faut pour cela *élucider les situations de langues* à l'intérieur des Instituts de formation des maîtres. La prise en compte des résultats permet d'entreprendre suffisamment tôt *les actions de type administratif et pédagogique* grâce auxquelles il sera possible de remédier aux situations les plus défavorables.

Voici, à titre d'exemple, une analyse des situations qui caractérisait, il y a une quinzaine d'années, au Burkina Faso, le statut des maîtres expérimentateurs de la Réforme, et celui des futurs maîtres en cours de formation à l'École Normale de Ouagadougou.

Observations préliminaires

La répartition des futurs maîtres à l'intérieur des différentes catégories du statut 2 est donnée à titre purement indicatif. Cette répartition se fonde essentiellement sur l'appréciation personnelle que les locuteurs ont de leur propre statut et sur les jugements portés par les autres membres du groupe, locuteurs des langues concernées.

Les sigles M, J, F utilisés dans les tableaux représentent les langues moore, jula et fulfulde utilisées comme langues d'enseignement dans les aires linguistiques correspondantes.

SITUATION DES MAÎTRES EN EXERCICE DANS LES CLASSES EXPÉRIMENTALES ANNÉE 1981-82

STATUT 1 LgAe = Lgm Pour 17 maîtres sur 35 M/F = Lgm	12 cas où LgAe M = Lgm ↗ 17 ↘ 5 cas où LgAe F = Lgm

STATUT 2 LgAe ≠ Lgm Pour 18 maîtres sur 35 M / J /F ≠ Lgm

2.1. LgAe > Lgm Pour 11 maîtres sur 35 M / J > Lgm	↗ 5 cas où LgAe M > Lgm 11 ↘ 6 cas où LgAe J > Lgm
2.2. LgAe < Lgm pour 7 maîtres sur 35 J/F < Lgm	7 ↗1 cas où LgAe F < Lgm ↘ 6 cas où LgAe J < Lgm

Commentaire : 28 maîtres sur 35 justifient du statut 1 (LgAe = Lgm) ou du statut 2.1 (LgAe > Lgm). Sept maîtres pour lesquels la maîtrise de la langue d'enseignement n'est pas complète devront donc, en principe, bénéficier d'un soutien technique et pédagogique plus important.

SITUATION D'UNE PROMOTION DE FUTURS MAÎTRES EN COURS DE FORMATION EN 1982

STATUT 1 LgAe = Lgm Pour 24 futurs maîtres sur 31 M /J/ F = Lgm	24 → ↗ 20 cas où LgAe M = Lgm → 3 cas où LgAe J=Lgm ↘ 1 cas où LgAe F=Lgm

STATUT 2 LgAe ≠ Lgm Pour 7 futurs maîtres sur 31

2.1. LgAe > Lgm Pour 3 maîtres sur 31 : M ≈ Lgm	3 cas où LgAe M > Lgm
2.2. LgAe < Lgm Pour 1 maître sur 31 : M < Lgm	1 cas où LgAe M < Lgm
2.3. LgAe = 0 Pour 3 maîtres sur 311 M/ J/ F = 0	3 cas où LgAe (M/J/F) = 0

Commentaire : Peu de problèmes à prévoir dans cette promotion; Les 3 cas où LgAe = 0 pourront se résoudre par des affectations adéquates.

IV. CONCLUSION

Une typologie de ce genre est d'un intérêt évident pour les promoteurs d'une réforme linguistique, parce que :

- Les renseignements qu'elle fournit permettent de mettre en place dans les établissements de formation des *programmes différenciés* et adaptés à chaque catégorie de situations recensées.

- Ils permettent aussi de *rationaliser les affectations* sur le terrain, et d'offrir partout aux élèves et aux maîtres une situation optimale d'enseignement.

- Ils permettent d'orienter les concours de recrutement en vue de *remédier aux situations déficitaires* et de *planifier* les besoins en maîtres pour chaque langue nationale d'enseignement retenue.

- Ils rendent possible la mise au point d'un *programme de perfectionnement linguistique* fondé sur l'utilisation d'un laboratoire de langues. Les recours à ce type d'exercices est une solution pour réduire sinon éliminer les difficultés dues aux situations de type LgAe < Lgm, et pour augmenter le choix des possibilités d'affectation des futurs maîtres en dehors de leur zone linguistique originelle.

FICHE n° B2

Quelles sont les questions pratiques et théoriques que se posent maîtres et futurs maîtres au sujet de l'utilisation des langues nationales à l'école? Sur quels problèmes concrets achoppent ceux d'entre eux qui se trouvent effectivement engagés dans un processus d'utilisation d'une langue africaine en contexte scolaire ?

I. LA NATURE EXACTE DU PROBLÈME

Les Inspecteurs de circonscription scolaire, les Conseillers Pédagogiques et les Directeurs d'écoles ont pour tâche essentielle de

conseiller et d'aider les maîtres chargés d'appliquer sous leur contrôle les programmes relatifs à l'utilisation des langues nationales à l'école. Pour que leurs interventions soient efficaces et opportunes, il est indispensable qu'ils aient une bonne *connaissance objective des principales questions générales et techniques que les maîtres se posent* - parfois avec inquiétude - au sujet de l'emploi des langues nationales dans leurs classes.

II. UNE ENQUÊTE ORIGINALE EN MILIEU ENSEIGNANT

La présente fiche dresse un inventaire de toutes ces questions sur la base d'une enquête menée *auprès de 800 maîtres et futurs maîtres africains* concernés par l'utilisation des langues nationale soit au niveau de leur formation initiale soit au niveau de l'application pédagogique dans les classes.

Cette enquête s'est déroulée dans deux pays très représentatifs des situations linguistiques en Afrique :

- En République Centrafricaine où une *langue nationale unique* (langue sangö) a été introduite à titre expérimental dans les programmes de "l'école de promotion collective", le sangö et le français constituant les deux termes d'un bilinguisme scolaire fonctionnel. L'enquête a touché, de 1974 à 1979, les promotions de futurs maîtres et la majorité des maîtres expérimenteurs en exercice (au total 747 fonctionnaires).

- Au Burkina-Faso où *trois langues nationales* ont été utilisées à titre expérimental dans les programmes de l'école réformée (il s'agit des langues moore, jula et fulfulde). Le français reste l'un des termes du *bilinguisme fonctionnel* dans les trois zones linguistiques délimitées. L'enquête a concerné de 1979 à 1981, 53 futurs maîtres.

Étant donné l'importance de la population globale touchée par cette enquête, les renseignements recueillis peuvent être considérés comme le *reflet fidèle des besoins d'information et de formation ressentis* par les enseignants et futurs enseignants du primaire. Nous pensons rendre service aux Inspecteurs, Conseilleurs Pédagogiques et

Directeurs d'école en leur livrant les résultats bruts de l'enquête. Ils pourront y puiser les éléments nécessaires à la *mise au point de leurs conférences pédagogiques* et, d'une façon générale, à l'élaboration de leurs *programmes de formation* des maîtres dans la mesure où le système éducatif de leur pays est impliqué ou doit être impliqué dans un processus d'utilisation des langues nationales à l'école.

III. LES RÉSULTATS DU DÉPOUILLEMENT

Premier thème: Les langues africaines à l'école, pourquoi faire?

Nous avons regroupé autour de ce thème un ensemble de questions *générales* que se posent les maîtres. L'importance de ces questions montre bien que la *sensibilisation et l'information* des enseignants et futurs enseignants *ne doivent pas être sacrifiées* au profit de la seule formation technique.

1ère question	Pourquoi enseigner dans nos langues nationales africaines ?
2e question	Pourquoi enseigner nos langues comme matières du programme (grammaire, langage, élocution, etc.)?
3e question	Nos langues africaines sont-elles suffisamment riches et efficaces pour pouvoir être utilisées valablement comme véhicules et objet d'enseignement ?
4e question	Est-il juste de parler de "langues" africaines, ne faut-il pas plutôt parler de dialectes ou de patois?
5e question	Quelle sera exactement la nature de notre participation dans le processus de promotion des langues nationales ? (Nous sommes des pédagogues, pas des linguistes).

Deuxième thème : Les activités d'expression orale et la leçon de langage en langue africaine d'enseignement

Les pourcentages obtenus pour les thèmes techniques qui suivent sont relativement faibles. En effet ce sont *les maîtres en exercice déjà engagés* dans un processus actif qui ont été plus particulièrement sensibles aux problèmes d'application pratique alors que les questions inscrites dans le premier tableau ont essentiellement été posées par les *normaliens en cours de formation*. Les futurs maîtres constituent de loin la population majoritaire dans notre enquête.

1ère question	Si l'on commence par enseigner en langue nationale et si l'on recule l'enseignement du langage en français, les élèves auront-ils le temps d'assimiler cette langue avant la fin de leur scolarité ?
2e question	Comment enseigner le langage en langue nationale, alors que nous n'avons pas de manuels à notre disposition ?
3e question	Peut-on utiliser pour les leçons de langage en langue nationale, la méthodologie utilisée pour l'enseignement du langage en français ?
4e question	Comment vérifier les acquis de nos élèves en langage ? A-t-on pensé à élaborer des tests en langues nationales ?
5e question	La spécificité des milieux est nettement plus marquée chez nous qu'en Europe. Est-ce-que l'on tiendra compte de ces différences dans l'élaboration de manuels et de fiches de langage et d'une façon générale dans l'ensemble des programmes ? (spécificités sur le plan écologique, géographique, économique, socio-culturel, etc.)
6e question	Comment régler le problème des interférences d'une langue à l'autre (au niveau des sons, de la grammaire et du lexique) ?

Troisième thème : Les activités d'expression écrite. L'orthographe et la grammaire.

1ère question	Pourquoi ne pas utiliser, pour transcrire nos langues nationales, l'orthographe du français que beaucoup de gens savent déchiffrer ? Cette option n'économiserait-elle pas les difficultés d'apprentissage d'une nouvelle orthographe ?
2e question	Si l'on maintient des orthographes différenciées (entre le français et les langues nationales), ne va t-on pas provoquer des confusions orthographiques d'une langue à l'autre (ex. u et ou, e et é). Comment régler ce problème sur le plan pédagogique ?
3e question	N'est-il vraiment pas possible de conserver pour l'analyse grammaticale de nos langues, la terminologie et la nomenclature déjà utilisées pour la description du français. (Sujet, verbe, complément). Cette nomenclature est en effet bien connue des maîtres et des élèves. Changer la terminologie, n'est-ce pas multiplier gratuitement les difficultés ?

Quatrième thème : L'initiation à la lecture et à la lecture courante

1ère question	Les maîtres ont déjà été formés aux différents procédés d'apprentissage de la lecture en langue européenne (méthodologie globale, semi-globale, mixte, synthétique). Ces habitudes méthodologiques, déjà contractées, peuvent-elles être réutilisées pour l'enseignement de la lecture dans nos langues nationales, ou bien, là encore faudra-t-il se recycler ?

2e question	Comment pourra-t-on vérifier si nos élèves ont réellement appris à lire en langue nationale ? Quand passera-t-on à l'apprentissage de la lecture en français ? (À quel moment du cursus scolaire) ?

Cinquième thème : Calcul et mathématique en langues nationales

1ère question	Les langues nationales ne sont pas riches en termes logico-mathématiques et en termes abstraits. Peut-on sérieusement envisager d'enseigner la mathématique dans ces conditions, sans tomber dans un enseignement au rabais ?
2e question	Peut-on utiliser indifféremment la même méthodologie et les mêmes procédures pour enseigner le calcul en français et en langue nationale?

OBSERVATIONS :

- Bien d'autres questions préoccupent les maîtres et futurs maîtres, notamment le problème de *l'unité nationale* (les clivages ethniques ne seront-ils pas renforcés par le découpage d'un pays en zones linguistiques ?).

- *Le choix des langues* (que deviennent les langues minoritaires ?). Le problème des *débouchés,* le problème des *affectations* (que devient l'enfant qui suit ses parents d'une zone linguistique à l'autre ?). Nous n'avons pris en compte ici que les questions qui ressortissent à la pédagogie générale ou qui relèvent d'une technique d'enseignement.

- Les fiches qui suivront, proposent aux cadres d'enseignement et de formation un canevas de réponse pour les questions du thème n°1. Les éléments de réponse fournis doivent faciliter la tâche des Inspecteurs et des Conseillers *chargés d'animer les conférences pédagogiques et les séminaires* destinés aux maîtres des circonscriptions concernés par la réforme linguistique.

FICHES B3 et B4

Première question

Posée par les maîtres et futurs maîtres :
Pourquoi enseigner *dans* nos langues nationales africaines ?

Deuxième question :

Pourquoi enseigner nos langues nationales comme *MATIÈRE* du programme (langage, grammaire, élocution).

La présente fiche a pour but de fournir aux formateurs de maîtres et aux Directeurs d'école un schéma de réponse à ces deux questions.

SCHÉMA DE RÉPONSE A LA PREMIÈRE QUESTION

L'enseignement *dans* les langues nationales à l'école primaire s'appuie essentiellement sur les justifications suivantes :

Au plan Pédagogique	- L'utilisation de la langue familière garantit le développement affectif et psychomoteur de l'enfant. - Elle seule libère son potentiel d'expressivité. - Elle lui offre la possibilité de verbaliser toute son expérience.
Au plan Didactique	- L'emploi d'une langue familière déjà pratiquée par l'enfant, permet de faire porter le gros de l'effort sur la maîtrise des contenus. - L'emploi d'une langue étrangère fait porter l'effort d'abord sur la maîtrise du véhicule d'enseignement, ensuite sur la maîtrise des contenus. La dépense de temps et d'énergie est bien plus considérable.

Au plan psychologique	- Les premiers apprentissages déjà acquis par le biais de la langue familière, doivent être poursuivis dans la même langue pour éviter les phénomènes d'interférence et de confusion dus à une coupure trop brutale entre deux modes de pensée et d'expression.
Au plan Social et Familial	- L'usage des langues familières à l'école donne à la famille et au village la possibilité de : •poursuivre l'effort éducatif déjà entrepris dans le milieu familial; •participer à l'instruction des enfants en veillant à la prise en compte des valeurs traditionnelles à l'école.
Au plan culturel	- Les langues familières sont le fondement premier de la personnalité des individus et de la nation. Les nier c'est se renier soi-même.
Au plan économique	- Les langues familières assurent l'accès à l'éducation pour un plus grand nombre d'enfants en réduisant les redoublements coûteux et les échecs scolaires dus à l'apprentissage précoce et difficile d'une langue d'enseignement non maternelle.

SCHÉMA DE RÉPONSE À LA DEUXIÈME QUESTION

L'enseignement des langues nationales comme *MATIÈRE* du programme s'appuie sur les justifications suivantes :

Au plan pédagogique	- Une meilleure utilisation pratique de la langue nationale passe par la connaissance de son système de fonctionnement. - La maîtrise d'un minimum de règles grammaticales est nécessaire pour élaborer un texte écrit. - L'orthographe elle-même est régie par des contraintes d'ordre morphologique et syntaxique qu'il faut connaître.
Au plan culturel	- L'enseignement des langues africaines, étudiées systématiquement par rapport à elles-mêmes, sans référence à d'autres systèmes linguistiques, garantit l'authenticité et la personnalité de ces langues en tant que valeurs culturelles autonomes. - Le statut plénier de langue d'enseignement suppose normalement que la langue soit considérée comme véhicule et comme matière d'enseignement. Pourquoi la plénitude de ce statut serait-elle refusée aux langues nationales en Afrique? - L'enseignement des langues africaines était déjà présent sous une forme implicite dans les habitudes traditionnelles (jeux de langage, jeux de grammaire, etc). L'école ne fait que systématiser ce qui était ponctuel et informel (voir travaux pratiques d'exploitation).
Au plan cognitif	- L'étude des langues nationales comme objet d'enseignement introduit l'enfant dans un univers logique et un mode de pensée typiquement africains. (Les structures linguistiques sont un reflet des structures logiques sous-jacentes à la langue). - La découverte du système de fonctionnement de la langue procède des apprentissages cognitifs au même titre que la découverte des relations logico-mathématiques

TRAVAUX PRATIQUES D'EXPLOITATION

Les meilleurs exposés pédagogiques ont peu d'effet lorsqu'ils ne sont pas repris et réinvestis dans des activités pratiques. L'idéal serait que chaque argument théorique indiqué ci-dessus soit étayé et *concrétisé* par des travaux d'appui adaptés aux situations nationales *spécifiques.*

Voici -à titre d'exemple- un exercice de recherche appliqué aux jeux traditionnels que les maîtres et normaliens peuvent animer dans leur langue. Il illustre le troisième argument de la justification culturelle (deuxième question). Son but est de faire découvrir aux maîtres et aux futurs maîtres que certains jeux traditionnels solidement encrés dans les habitudes enfantines, sont en réalité des *exercices pratiques* de grammaire, de langage, de vocabulaire, etc... sécrétés par la tradition dans un souci implicite d'auto-défense et d'auto-correction linguistique.

L'exemple qui suit est tiré de la langue fulfulde (utilisée dans la région sahélienne au nord du Burkina-Faso). Il concerne la description et l'exploitation pédagogique d'un jeu de langage.

LANGAGE : Jeu de vocabulaire

Description du jeu : Le meneur de jeu du moment s'adresse à l'ensemble du groupe et déclare :

"mi / soppi / ngaari"
je / tue / un boeuf

Un joueur répond : "mi / soodi"
J' / achète.

Que peut-il acheter? Tous les morceaux utilisables. Il lui faudra donc préciser parmi tous ces morceaux celui qu'il souhaite acquérir tout en sachant qu'il devra régler son "achat" sous forme de contes ou de devinettes et que la "dépense" sera proportionnelle à l'importance et à la qualité du morceau convoité. La "taxe" pour les sabots sera par exemple d'une devinette alors que pour le cou elle sera de 4 devinettes et de 2 contes. Voici une liste à l'intérieur de laquelle le joueur fait son choix.

	hoore	- la tête
	noppi	- les oreilles
	kolse	- les sabots
	ardutal	- les pattes avant
mi / soodi:	cakutal	- les pattes arrière
j' / achète:	heeyre	- le foie
	bumpumyé	- le poumon
	daande	- le cou, etc.

Le jeu se poursuit avec différentes variantes (je tue une chèvre, un cabri, etc.). Quand tout le monde a joué, on passe au "paiement".

Ce jeu est une véritable leçon de vocabulaire spécialisé sur la morphologie des animaux. Il oblige les enfants à utiliser un lexique précis et détaillé. Il introduit déjà les notions de proportionnalité et de comparaison utiles en mathématiques (tel morceau est moins estimé que tel autre, il sera donc moins cher, mais il est plus estimé que ce troisième morceau, par conséquent, etc.).

Exploitation pédagogique

On fera préparer aux maîtres une fiche pédagogique dans laquelle le jeu sera adapté à une situation de classe avec des objectifs précis et un contrôle des acquisitions en fin de leçon.

FICHE B5 ET B6

Troisième question posée par les maîtres et les futurs maîtres :

"Nos langues africaines sont-elles suffisamment riches et efficaces pour pouvoir être utilisées valablement comme véhicules et objets d'enseignement"?

Quatrième question

"Est-il juste de parler de "langues africaines" ; ne faut-il pas plutôt parler de dialectes"?

SCHÉMA DE RÉPONSE À LA TROISIÈME QUESTION

Les langues africaines sont des supports pédagogiques tout à fait valables pour les raisons suivants :

Une donnée de BON SENS	Le vocabulaire existant dans la plupart des langues africaines est suffisamment riche pour traiter les contenus peu spécialisés des programmes du niveau primaire. Or c'est à l'école primaire que les réformes linguistiques débutent, non à l'Université ou dans les grandes écoles.
Une donnée de l'analyse PSYCHO-LINGUISTIQUE	Les langues africaines sont plus précises, plus riches, donc plus efficaces que les langues étrangères pour traduire les réalités du milieu africain qui nourrit les programmes scolaires. À l'africanisation du support d'enseignement correspond l'africanisation des contenus enseignés.
Une donnée de l'analyse PSYCHO-PÉDAGOGIQUE	La langue d'enseignement véritablement efficace est celle qui permet à l'enfant de questionner, de répondre, d'expliquer ce qu'il n'a pas compris. C'est donc obligatoirement la langue familière de communication des enfants qui doit être utilisée à l'école, du moins, dans les premiers temps de la scolarité.
Une donnée de l'analyse LINGUISTIQUE	La richesse et l'efficacité ne sont que des atouts potentiels. Les langues acquièrent de façon concrète, richesse et efficacité dans l'exercice plénier des fonctions d'enseignement. La fonction "contraint" la langue à sécréter ses ressources.

SCHÉMA DE RÉPONSE À LA QUATRIÈME QUESTION

On peut légitimement parler de "langues africaines" et non de "dialectes" pour les raisons suivantes :

Sur le plan SCIENTIFIQUE	La différence entre langue et dialecte relève plus de critères sociologiques que de critères linguistiques purs.
Sur le plan LINGUISTIQUE	Tout parler qui dispose d'un système lexical syntaxique et phonétique propre peut revendiquer le titre de langue.
Sur le plan HISTORIQUE	Le statut social qui différencie une langue dominante d'une langue dominée, laquelle est assimilée à un dialecte, est lié aux événements historiques et aux phénomènes culturels toujours susceptibles d'évolution.
Sur le plan PRATIQUE	Les ouvrages sérieux et modernes dégagés d'arrières pensées ethno-centriques, utilisent l'expression "langues africaines" sans restriction.

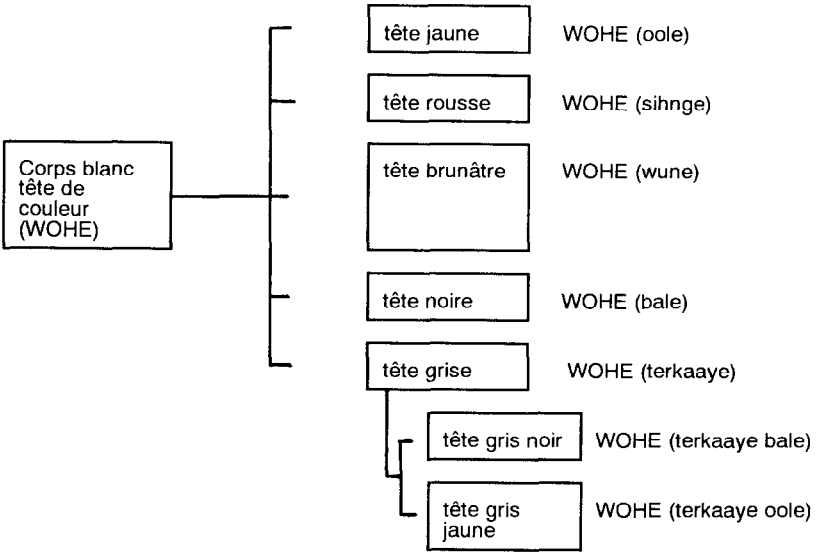
TRAVAUX PRATIQUES D'EXPLOITATION

Il s'agit ici de prouver aux maîtres par des exemples concrets que les langues africaines sont plus riches, plus précises, plus "pédagogiques" que les langues étrangères pour traduire les réalités prises dans le milieu africain et *les exploiter dans les programmes scolaires* (cf. Une donnée de l'analyse psycho-linguistique). On fera ensuite rechercher par les maîtres des exemples analogues dans leur langue familière en veillant à ce que ces recherches puissent être *réinvesties dans l'application pédagogique* quotidienne.

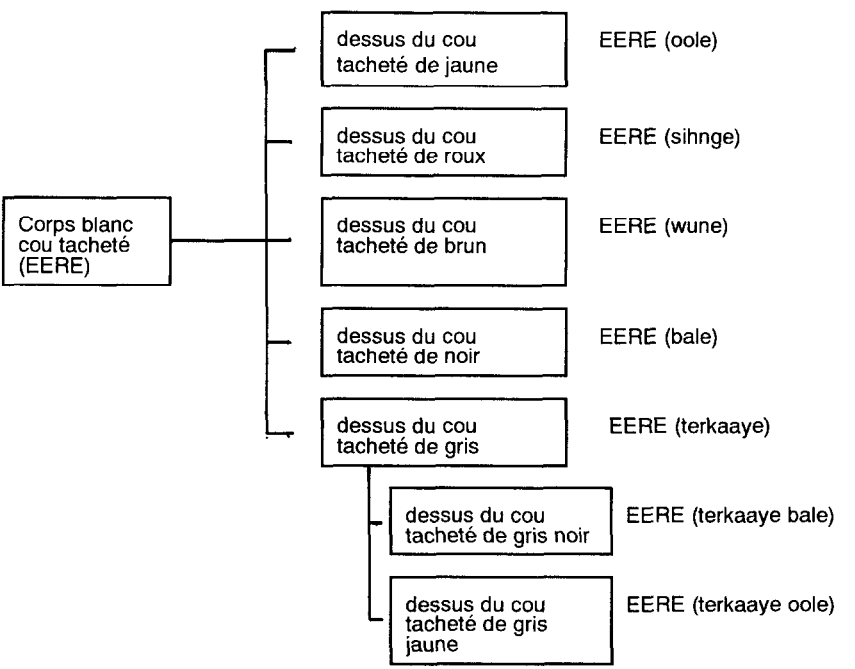
L'exemple qui suit est emprunté à la langue fulfulde[3]. On sait que dans cette langue le nom donné aux vaches et aux boeufs du troupeau est déterminé par les couleurs qui caractérisent chacun de ces animaux. La variété des cas retenus, la précision et la richesse du vocabulaire sont telles que ce thème pris dans le milieu donne lieu, en fulfulde, à des *exploitations convaincantes* en calcul, en mathématique, en vocabulaire, en sciences naturelles, en langage, etc. comme on le verra ci-après.

[3] Si les exemples proposés dans les fiches de cette série sont souvent tirés du fulfulde, c'est que cette langue couvre une aire d'extension particulièrement vaste et qu'elle est utilisée comme langue d'enseignement primaire dans plusieurs pays sahéliens.

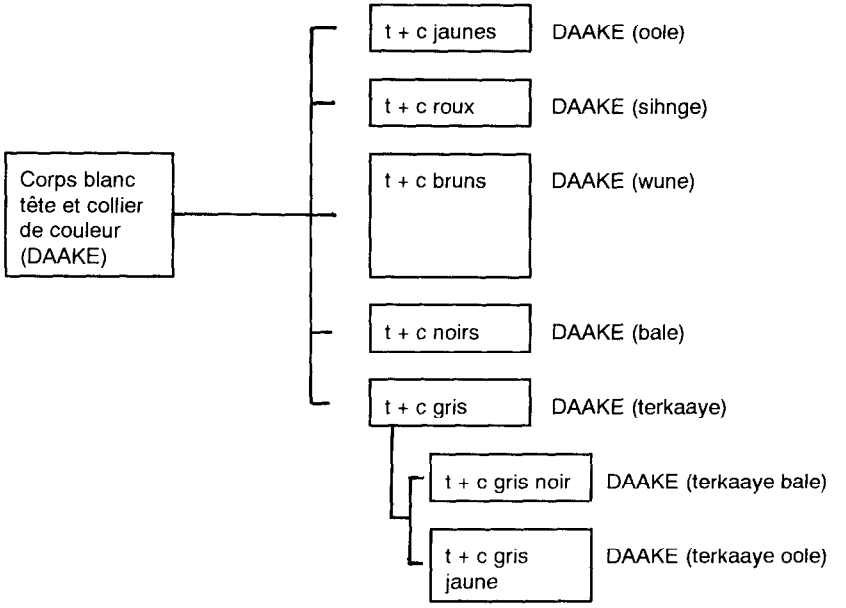
Premier ensemble :



Deuxième ensemble :


Corps blanc cou tacheté (EERE)
dessus du cou tacheté de jaune
EERE (oole)
dessus du cou tacheté de roux
EERE (sihnge)
dessus du cou tacheté de brun
EERE (wune)
dessus du cou tacheté de noir
EERE (bale)
dessus du cou tacheté de gris
EERE (terkaaye)
dessus du cou tacheté de gris noir
EERE (terkaaye bale)
dessus du cou tacheté de gris jaune
EERE (terkaaye oole)

Troisième ensemble :



EXPLOITATION

Ces trois ensembles de base (vache à robe blanche) ne donnent qu'une faible idée de la richesse de la nomenclature dont dispose le berger peul. Il faut y ajouter les vaches dont la robe est rouge, noire, jaune, etc. Chacun de ces nouveaux ensembles donne lieu à des sous-ensembles différenciés. La *densité* des taches de couleur, leur *dimension*, leur *répartition* sur l'étendue du corps sont également pertinentes et se superposent aux critères de couleur. Des détails insignifiants pour le profane (un point blanc sur la tête par exemple) apportent de nouvelles précisions non équivoques pour l'éleveur. Enfin, *la position des cornes* (plus ou moins courbées, droites, incurvées vers l'intérieur ou vers l'extérieur, etc.) détermine, elle aussi, des appellations qui peuvent s'ajouter à celles déjà données par la couleur de façon à préciser encore et à enrichir l'observation.

On conçoit aisément qu'une *leçon d'observation*, de l*angage* ou de *vocabulaire* réalisée pour une classe de petits peuls sur le thème de l'élevage ou du troupeau en français ou en anglais serait singulièrement indigente et passerait à côté des réalités... Grâce à leur densité et à leur rigueur méthodique, toutes les discriminations opérées ci-dessus peuvent également être utilisées par le maître pour motiver et fonder une *série de leçons de mathématique*. Des exercices de classification, de sériation, de commutation, de recherche de relations trouveront un support concret dans l'analyse des situations rencontrées au sein d'un troupeau.

On demandera aux maîtres de rechercher et de développer des exploitations pédagogiques à partir de réalités analogues à celles que propose cette fiche en étudiant par exemple les techniques artisanales endogènes, dans l'habitat, les liens de parenté avec leurs interrelations et leurs correspondances souvent inexprimables dans une langue d'emprunt, etc.

Chaque fois, il sera possible de montrer que *les langues du milieu sont plus aptes que les langues étrangères* - qu'elles soient européennes ou africaines - *pour rendre compte des réalités de ce milieu et les exploiter valablement sur le plan pédagogique.*

FICHE n° C1

LA LANGUE AFRICAINE D'ENSEIGNEMENT ET SON COEFFICIENT D'UTILISATION PÉDAGOGIQUE

Cinquième question posée par les maîtres et futurs maîtres :

"Que peuvent faire réellement les enseignants et les pédagogues - compte tenu de leur profil spécifique et de leurs capacités propres - pour faire avancer la recherche appliquée aux langues nationales d'enseignement et pour l'orienter vers la pratique pédagogique dans la classe ?

LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS, POURQUOI?

Il n'est pas possible de laisser les enseignants et les pédagogues - et notamment les maîtres - en dehors des travaux de recherche appliquée car ils apportent à ces travaux leur dimension véritable dans les domaines suivants:

Pédagogique	Ils garantissent la primauté de l'objectif psycho-pédagogique qui veut que toutes les recherches soient centrées sur l'enfant dans ses rapports avec le maître et la langue d'enseignement.
Psycho-linguistique	En tant que bilingue ou plurilingue, le maître a une expérience vécue, des problèmes de transfert d'une langue à l'autre auxquels l'enfant est précisément confronté. La recherche ne peut faire abstraction de cette expérience précieuse.
Technique	La familiarisation avec la recherche appliquée aux langues d'enseignement fait partie de la formation professionnelle des maîtres et futurs maîtres qui doivent exploiter ces langues en classe.
Pratique	L'ensemble des maîtres constitue un réseau d'informateurs et de chercheurs homogène d'une densité exceptionnelle, bien implanté dans toutes les aires linguistiques du pays.

Il serait donc déraisonnable de lancer ou de poursuivre des recherches linguistiques appliquées à la didactique des langues sans l'appui moral et technique de la base formée par les utilisateurs, pédagogues et enseignants du primaire.

LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS, COMMENT ?

L'expérience prouve que les maîtres et futurs maîtres sont parfaitement capables de mener à partir de leurs ressources humaines, matérielles et intellectuelles propres, un certain nombre *d'actions concrètes et payantes* dans le domaine de la recherche appliquée aux langues africaines d'enseignement.

Il est cependant nécessaire de définir les options de recherche en fonction du *niveau de spécialisation* requis et des *urgences* du plan d'opérations. Les maîtres ne peuvent pas tout entreprendre par eux-mêmes; il leur faut le soutien des Instituts spécialisés *avant, pendant et après* les opérations. D'ailleurs, ces activités de recherche ne doivent pas se juxtaposer aux programmes de formation déjà en cours mais doivent s'y *intégrer*.

Voici certaines formes de participation validées par l'expérience sur le terrain.

Le recueil et le traitement de données PSYCHO-PÉDAGOGIQUES	Pour mieux connaître la relation véritable qui lie l'enfant à la langue africaine d'enseignement, les maîtres peuvent aider à élucider le statut de l'écolier africain face à la langue ou aux langues africaines d'enseignement utilisées.
Le recueil et le traitement de données LINGUISTIQUES	Pour hâter la mise au point d'un lexique fondamental à usage pédagogique, les pédagogues du terrain peuvent intervenir: - dans une recherche sur le fond lexical propre à la langue d'enseignement afin de pouvoir verbaliser de façon adéquate les contenus les plus spécialisés des programmes scolaires; - dans une recherche sur les emprunts effectués dans d'autres langues (européennes ou africaines).
Le recueil et le traitement de données DIDACTIQUES	Pour participer au renforcement du coefficient pédagogique de la langue d'enseignement, les maîtres peuvent aider: - à l'élaboration d'un manuel de calcul en recensant au préalable les systèmes de comptage, de numération, etc., qui font partie du vécu de l'enfant et dont il faudra tenir compte sur le plan méthodologique; - à l'élaboration d'un manuel de lecture courante et de textes en collectant et en mettant en forme des textes d'enfants, des contes, des relations adaptées à leur niveau d'intérêt et de compréhension.

SUGGESTIONS POUR L'APPLICATION

Les exemples qui suivent illustrent des travaux de recherche appliquée, effectivement réalisés par des maîtres en réponse à des situations de besoin. Ils sont destinés à fournir aux Inspecteurs et aux Conseillers Pédagogiques quelques suggestions concrètes de ce qui peut être fait dans des contextes similaires.

1) *Le recueil et le traitement de données PSYCHO-PÉDAGOGIQUES: La définition du statut de l'écolier face à la langue africaine d'enseignement*

- Avec le soutien des linguistes et des didacticiens de l'Institut National d'Éducation de Ouagadougou qui leur ont fourni un *questionnaire-cadre* adéquat, les maîtres ont mené une enquête destinée à dégager les situations linguistiques de base qui se présentent dans les cours préparatoires des écoles expérimentales à l'intérieur desquelles le moore (M), le Jula (J) et le fulfulde (F) sont utilisés comme langues d'enseignement (LgAe).
- Voici à titre informatif un résumé des renseignements obtenus par cette enquête menée dans les classes d'initiation et partant, sur 1 234 élèves des écoles moréphones, 719 élèves des écoles dioulaphones, 401 élèves des écoles fulaphones.

STATUT 1: LgAe=Lgm	Pourcentage d'élèves dont la langue d'enseignement (M,J, ou F) correspond à la langue maternelle	M/ 95,2%	J/ 13,5%	F/ 69,6%
STATUT 2: LgAe ≠ Lgm	Pourcentage d'élèves dont la langue d'enseignement (M,J, ou F) ne correspond pas à la langue maternelle	M/ 4,8%	J/ 86,5%	F/ 30,4%
STATUT 21 : LgAe < Lgm LgAe >Lgm	Pourcentage d'élèves qui maîtrisent mieux ou aussi bien la langue d'enseignement (M,J, ou F) que la langue maternelle	M/ 62,3%	J/ 46,7%	F/ 33,6%

STATUT 22 : LgAe < Lgm LgAe = 0	Pourcentage d'élèves qui maîtrisent moins bien la langue d'enseignement (M,J, ou F) ou qui ne la maîtrisent pas du tout	M/ 37,7%	J/ 53,3%	F/ 66,4%

NB: Les pourcentages donnés pour les statuts 2 1 et 2 2 se situent évidemment à l'intérieur du statut 2.

- L'intérêt de ce travail est considérable car les renseignements fournis peuvent être *réinvestis* au niveau de la formation initiale des maîtres et *exploités* pour l'élaboration de manuels et de guides pédagogiques mieux adaptés aux différents cas effectivement rencontrés dans les classes du pays.

Qui pourrait mieux que les maîtres mener un travail de ce genre pour lequel une parfaite connaissance des écoliers, de leur famille et du village est indispensable ?

2) *Le recueil et le traitement de données LINGUISTIQUES : Recherche sur le fond lexical propre à la langue africaine d'enseignement*

Cette recherche était menée par l'ensemble des maîtres en activité dans les zones concernées par la Réforme de l'éducation burkinabé. L'Institut National d'Éducation avec la collaboration de linguistes qualifiés en assurait le contrôle méthodologique.

L'objectif de la recherche était d'aboutir d'une part à la *normalisation* du lexique utilisé par les maîtres et les concepteurs de manuels; d'autre part à son *enrichissement*, les nomenclatures existantes s'avérant insuffisantes pour verbaliser les contenus actuellement véhiculés par les programmes. L'opération proprement dite s'est déroulée comme suit :

A) Élucidation des critères de sélection des termes du lexique normalisé:

La Commission spécialisée de l'I.N.E. retient les critères de fréquence, de répartition, d'économie et d'adéquation notionnelle et met au point une notice explicative à l'usage des maîtres enquêteurs.

B) Analyse des contenus inscrits dans les programmes scolaires :

La Commission spécialisée de l'I.N.E. procède au recensement des concepts et notions indispensables pour l'enseignement de chaque discipline scolaire, leçon par leçon et année par année. Toutes les activités du programme en vigueur sont ainsi analysées et des listes exhaustives sont établies.

C) Enquête des maîtres et praticiens du terrain :

Les maîtres constituent des groupes de recueil dans le cadre de l'école et du village. Dans ces groupes sont intégrés les villageois, laboureurs, artisans, pêcheurs, commerçants, etc. qui sont généralement dépositaires d'un lexique de spécialité recouvrant leurs activités spécifiques.

D) Exploitation de la recherche

Les terminologies proposées sont analysées à l'I.N.E. par la Commission spécialisée composée de linguistes et de pédagogues. Elles s'insèrent dans un lexique thématique et un lexique à classement alphabétique facilement exploitables par les maîtres et les concepteurs de manuels.

CONCLUSION

Ces exemples de participation des maîtres à un programme de recherche appliquée à l'enseignement des langues nationales ne sont pas les seuls que l'on puisse citer. Lorsque cette participation a été bien préparée, précédée d'une motivation et d'une sensibilisation convenables, suivie d'une exploitation effective contrôlée par des spécialistes compétents en matière de didactique des langues, il est rare qu'elle soit décevante dans ses résultats sur le plan technique et professionnel.

FICHE n° C2

GUIDES ET MANUELS POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES NATIONALES[4]

1)

QUELLE EST LA NATURE EXACTE DU PROBLÈME?

Lorsque le choix d'une langue africaine d'enseignement a été clairement défini, le maître chargé de pratiquer cet enseignement dans la classe s'interroge aussitôt sur la quantité et la validité des instruments pédagogiques dont il dispose. Il doit pouvoir appuyer son enseignement sur des manuels sérieux et facilement exploitables. Comment se présentent sur ce point les situations concrètes rencontrées sur le terrain ? Quel matériel pédagogique d'urgence faut-il élaborer ? Les maîtres en exercice peuvent-ils aider à évaluer l'efficacité de ce matériel?

2)

LES SITUATIONS EFFECTIVEMENT RENCONTRÉES SUR LE TERRAIN

Les situations varient beaucoup selon les langues et les pays mais d'une façon générale, on recense cinq (5) situations fondamentales dans les pays d'Afrique francophone.

Première situation: L'INSTITUTEUR DISPOSÉ DE MANUELS FONDÉS SUR DES RECHERCHES PRÉALABLES ET ADAPTÉES AU NIVEAU DE COMPÉTENCE DES MAÎTRES AINSI QU'AU NIVEAU DE COMPRÉHENSION DES ÉLÈVES.

Il s'agit habituellement dans ce premier cas de productions pédagogiques dont l'élaboration et la mise au point sont le *fruit d'un travail interdisciplinaire* réalisé et validé par une équipe de psychologues, de didacticiens et de linguistes au sein d'un Institut d'Éducation.

---

[4] L'utilisateur se référera utilement au "guide pratique LINGUAPAX n°2 de cette série, intitulé: *La Conception et la Réalisation des Manuels scolaires. Initiation aux techniques d'auteurs*".

Deuxième situation : L'INSTITUTEUR DISPOSE D'OUTILS PÉDAGOGIQUES FONDÉS EN THÉORIE MAIS INADAPTÉS A L'EXPÉRIENCE ET À LA COMPÉTENCE DU MAÎTRE ET DES ÉLÈVES.

C'est souvent le cas de manuels *empruntés à des pays limitrophes* où la même langue est utilisée en contexte scolaire. C'est aussi les cas de *manuels utilisés pour l'alphabétisation* des adultes et que l'on "adapte" aux programmes du primaire (en calcul et en lecture notamment).

Troisième situation : L'INSTITUTEUR DISPOSE D'OUTILS DE TRAVAIL DONT LES CONTENUS ET LA MÉTHODOLOGIE SONT CALQUÉS PUREMENT ET SIMPLEMENT SUR DES OUVRAGES EUROPÉENS SIMILAIRES.

C'est un cas fréquent pour les manuels qui traitent de la mathématique et des disciplines d'éveil. La langue est africaine mais *les contenus et la démarche pédagogique sont de simples transferts opérés à priori*, sans recherche sur l'opportunité, voire la possibilité de ces transferts.

Quatrième situation : L'INSTITUTEUR DISPOSE D'OUTILS DE TRAVAIL BIEN ADAPTÉS AU MILIEU, AU VÉCU DE L'ENFANT ET AUX COMPÉTENCES DU MAÎTRE MAIS MANQUANT DE FONDEMENTS THÉORIQUES SÉRIEUX.

C'est le cas de manuels élaborés à la hâte par des pédagogues - à la veille d'une réforme par exemple - *sans consultation suffisante avec les linguistes* pour les problèmes de transcription, de segmentation, d'orthographe, etc.

Cinquième situation : IL N'Y A PAS DE FOND PÉDAGOGIQUE DISPONIBLE

Cette situation se rencontre dans des phases expérimentales hâtivement décidées (par suite d'urgences politiques par exemple) mais aussi dans des opérations mieux préparées, *quand les circuits de production et de diffusion de matériel pédagogique sont déficients.*

Toutes ces situations étaient encore observées récemment sur le terrain et il serait facile de les illustrer par des exemples concrets. La première situation - la plus favorable - n'est pas encore la plus fréquente.

3)

QUEL MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE D'URGENCE FAUT-IL ÉLABORER ?

Il arrive par suite de contraintes diverses qu'il faille choisir dans un premier temps entre l'élaboration de *Manuels* pour les élèves et de *Guides* pour les maîtres. Dans ce cas, l'expérience incline à privilégier d'abord les guides du maître pour les raisons suivantes:

- *Raison pédagogique*
L'essentiel des leçons d'initiation (en lecture, en écriture, en calcul, etc.) se fait au tableau avec un matériel communautaire. Durant cette phase initiale, c'est la démarche méthodologique du maître et sa compétence didactique qui sont capitales pour l'acquisition des premiers apprentissages.

- *Raison pratique*
Même lorsque l'élève dispose d'un manuel, il l'emporte rarement chez lui (risque de détérioration, manque de lumière pour travailler à la maison, etc.) Les manuels restent généralement stockés à l'école.

- *Raison économique*
Au début d'une réforme il est souvent plus réaliste de prévoir la production et la diffusion de 100 guides du maître que de 7 000 livres de l'élève pour le même nombre d'écoles.

La nature du matériel pédagogique à élaborer d'urgence dépend en définitive des fonctions pédagogiques qui ont été assignées à la langue africaine d'enseignement à l'intérieur d'un système éducatif donné[5]. L'une des premières fonctions dont ces langues sont généralement chargées est celle qui fait accéder l'enfant aux

[5] Pour le critère de fonction pédagogique, se reporter à l'introduction de ce guide: *L'approche psycho-pédagogique et ses applications sur le choix des langues en Afrique*.

apprentissages instrumentaux de base. Ceci implique que les maîtres disposent de guides et de manuels d'initiation relatifs à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, du calcul, du langage et au perfectionnement de ces apprentissages.

Insistons ici sur le fait qu'une présentation agréable de ces ouvrages n'est jamais un luxe inutile. On néglige trop souvent l'aspect extérieur des manuels réalisés en langue nationale. Ces manuels se présentent fréquemment sous forme de polycopiés fragiles avec peu ou pas d'illustrations. Les maîtres sont unanimes à déclarer que les ouvrages européens cartonnés avec des illustrations polychromes, etc., suscitent la joie des élèves et leur désir d'apprendre. Quant aux parents, ils voient souvent dans ces fascicules non reliés et peu séduisants la preuve du caractère provisoire et limité de l'utilisation des langues nationales et leur soutien à la réforme n'en sort évidemment pas renforcé.

4)

LES MAÎTRES EN EXERCICE PEUVENT-ILS AIDER A ÉVALUER LE MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE NÉCESSAIRE ?

Il n'y a pas de meilleur programme de formation que celui qui consiste à faire participer l'utilisateur à la *conception* et à *l'évaluation* des manuels qu'il devra exploiter lui-même avec les élèves.

L'application de ce principe est non seulement souhaitable, elle est également *possible.*

Voici à titre d'exemple quelques actions menées par des maîtres en exercice pour évaluer les instruments pédagogiques qui leur ont été fournis.

1- *Évaluation de l'efficacité méthodologique d'une méthode d'apprentissage de la lecture en français, articulée sur l'initiation à la lecture en langue nationale sangö.*

La passation des tests a été conduite par les maîtres responsables des classes expérimentales et les Directeurs d'écoles. Les dépouillements ont été également réalisés par eux puis vérifiés une

seconde fois par l'équipe concernée de l'IPN. Voici les résultats instructifs de cette enquête menée dans douze classes regroupant 651 élèves.

Savent déchiffrer en français			Ne savent pas déchiffrer en français		
544	;	83,6%	107	;	16,4%

2- *Évaluation de l'efficacité d'une méthode d'initiation à la lecture en langue nationale à l'issue d'une année d'expérimentation (Moore, Jula, Fulfulde)*

	Moore	Jula	Fulfulde
Déchiffrent aisément un texte de difficulté moyenne	79,45%	89,12%	82,3%
Déchiffrent aisément un texte où les difficultés sont volontairement accumulées	63%	52,11%	37%
Lisent aisément et comprennent ce qu'ils lisent	62%	57,2%	61,9%

Les phases de passation et de dépouillement des tests (pour 1.643 élèves) ont été entièrement prises en charge par les maîtres du terrain sous le contrôle des Chefs de Circonscriptions scolaires et de l'Institut National d'Éducation.

Ce dernier dépouillement qui supposait l'analyse de plus de 40.000 items n'aurait pu être effectué correctement dans les temps requis si l'engagement actif des maîtres dans l'opération avait fait défaut.

EN GUISE DE CONCLUSION

(Pour la version du guide en langue française)

L'enseignement du français dans les écoles africaines : quelques éléments de réflexion

Le contexte pédagogique nouveau qui se développe progressivement dans les systèmes éducatifs de l'Afrique francophone, tend à faire une place institutionnelle à un bilinguisme ou à un plurilinguisme de droit, fondé sur *l'utilisation d'une ou de plusieurs langues nationales et sur l'emploi simultané ou différé du français dans les programmes de l'école primaire.*

Il n'est pas de notre ressort de défendre ou d'attaquer ici de telles options qui dépendent exclusivement des souverainetés nationales. Disons simplement que, de notre point de vue, ces choix témoignent d'une grande sagesse et d'une intuition pédagogique très sûre. Le monolinguisme obsessionnel, qu'il soit européen ou africain, est - à de rares exceptions près - condamné par le progrès et la modernité. La mise en place d'un bilinguisme - voire d'un plurilinguisme - scolaire fonctionnel et équilibré est une chance pour l'enfant africain et le développement de son pays. Il n'y a là aucune prise de position subjective mais la *simple constatation d'un fait*.

L'expérience montre d'ailleurs que cette évidence n'échappe pas aux populations africaines. Toutes les enquêtes et investigations effectuées dans des milieux socio-professionnels très différents, montrent sans équivoque que les parents d'élèves, tout en comprenant la nécessité psycho-pédagogique d'un enseignement dans les langues maternelles restent *très fermement attaché à l'enseignement du français* dans les écoles. Telle est la réalité.

Le fichier qui précède est essentiellement consacré à l'utilisation des langues nationales dans les classes primaires et dans les instituts de formation, mais - compte tenu des situations didactiques nouvelles - il serait incomplet s'il n'amorçait pas une réflexion sur les grandes orientations méthodologiques de la problématique de l'enseignement du français en Afrique, *telle qu'elle se pose dans l'environnement pédagogique bilingue ou plurilingue d'aujourd'hui et, plus encore, de demain.*

Il ne semble pas en effet que la pédagogie du français ait réellement pris en compte jusqu'à présent l'utilisation conjointe des langues africaines dans les activités scolaires. Les deux enseignements évoluent généralement, au sein des mêmes programmes, comme des activités nettement distinctes et cloisonnées. Or c'est bien le *même enfant* qui apprend les deux langues, à l'intérieur du *même système* éducatif ; c'est bien le *même maître* qui les enseigne. Le simple bon sens pédagogique demande que les deux termes linguistiques en présence se rejoignent dans une *didactique complémentaire* qui - sans violer les faits linguistiques d'une langue à l'autre - cimente les apprentissages linguistiques en un *tout cohérent et non conflictuel*.

Dans cette perspective d'intégration interdisciplinaire, les directions nouvelles de recherche que les Instituts Pédagogiques Nationaux (IPN) pourraient assigner à l'enseignement du français dans les classes primaires bilingues dépendent en fait des réponses apportées à trois questions fondamentales :

- Quelle peut être la place du français dans les programmes de l'école bilingue africaine ?
- Quelle orientation méthodologique donner à l'enseignement de cette langue ?
- Quel type de français enseigner ?

L'analyse développée dans les pages qui suivent tente de fournir quelques éléments de réponse à ces questions.

I. *LA PLACE DU FRANÇAIS DANS LES PROGRAMMES DE L'ÉCOLE BILINGUE*

Dans l'immense majorité des réformes engagées jusqu'ici, le français conserve un statut pédagogique plénier, c'est-à-dire, qu'il est à la fois objet et support d'enseignement. Ces deux fonctions sont remplies soit simultanément, soit successivement. Si personne ne conteste sérieusement la fonction "objet", c'est-à-dire, la nécessité de l'apprentissage de la langue française, on peut légitimement s'interroger sur la place que cette langue doit occuper comme véhicule des programmes scolaires. Dans notre perspective pédagogique, cette place doit être définie sur *la base du critère de fonction pédagogique*. Si *la fonction de lien entre l'école et le milieu* et *la fonction d'accès aux*

apprentissages instrumentaux reviennent, en principe, à la langue maternelle (ou usuelle) de l'enfant pour des raisons psycho-pédagogiques évidentes, un partage des attributions peut s'imposer, en l'état actuel des choses, dans la plupart des cas, pour *la fonction de communication pédagogique et de support des contenus scolaires.* Dans ces fonctions le rôle du français peut être important. Cette question ne sera pas approfondie ici car, du fait de son importance primordiale, elle a déjà fait l'objet de l'article introductif du présent guide où elle a été largement explicitée.

II. *QUELLES ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS À L'INTÉRIEUR DE PROGRAMMES BILINGUES?* (Perspectives de recherche et suggestions).

La méthodologie de l'enseignement du français dans les écoles primaires africaines est souvent *d'inspiration plus didactique que pédagogique.* C'est dire *qu'ELLE PRIVILÉGIE LES PROGRESSIONS FONDÉES SUR LA DYNAMIQUE ET LA STRUCTURE INTERNE DE LA LANGUE AU DÉTRIMENT DES PROGRESSIONS FONDÉES SUR LE VÉCU DE L'ÉLÈVE ET SUR LE SUBSTRAT LINGUISTIQUE ORIGINAL.* À partir du moment où les langues africaines font partie intégrante du programme, il convient de substituer le critère pédagogique au critère purement didactique et par conséquent de *fonder les progressions méthodologiques de l'apprentissage du français sur l'expérience linguistique des enfants*. En définitive, le transfert pur et simple des didactiques, de l'hexagone à l'Afrique, n'est pas plus efficace que le transfert des technologies.

La prise en compte des substrats linguistiques maternels n'est d'ailleurs que la mise en application d'une très vieille idée pédagogique qui consiste à *partir du connu* pour aller vers l'inconnu, en *échelonnant* les apprentissages. Ce principe - bien connu des maîtres - vaut pour l'acquisition de toutes les disciplines scolaires y compris pour l'acquisition d'une langue étrangère. Certes, dans un passé encore récent, ce principe a trop souvent été utilisé comme une "recette" et, dans la pratique, le système de fonctionnement d'une langue seconde était réduit, tant bien que mal, au système de la langue déjà connue de l'apprenant. On partait par exemple des structures grammaticales du français pour tenter de faire comprendre aux élèves celles de l'allemand.

Cet excès a été suivi par l'excès opposé si bien que pour une certaine école, toute référence à la langue maternelle est devenue une hérésie. La réalité s'accommode mal de ces positions extrêmes. Il existe d'une langue à l'autre des différences sensibles mais aussi des *similitudes et même des identités*. Pourquoi, et au nom de quel dogme, refuser au pédagogue le droit de s'appuyer sur ces dernières ?

Les disciplines dans lesquelles l'apprentissage du français peut se fonder sur les acquis de l'enfant dans sa langue maternelle sont essentiellement au nombre de trois : la lecture, l'écriture et le langage.

1) *La lecture*

Pour le maître, un "m", un "t", un "a", un "k", etc. en langue moore ou sangö, etc. équivalent à leurs correspondants français. La différence, si différence il y a, ne se situe pas au niveau de l'application pédagogique. Lorsque l'enfant africain d'une classe bilingue apprend à lire *le* français à l'issue de la deuxième ou de la troisième année de scolarisation, il a déjà appris à lire *en* langue maternelle et il peut *transférer* l'essentiel de ce savoir dans la lecture *du* français. En effet, l'apprentissage de la lecture est une technique que l'enfant peut réinvestir quand il le désire dans toutes les autres langues qui disposent d'un alphabet semblable, et la capacité de lire doit être considérée en elle-même comme une *technique indépendante* de la langue dans laquelle on apprend à lire. Une fois les mécanismes acquis, il n'y a pas lieu de les réapprendre, *le transfert est automatique* au profit de toute autre langue qui utilise un code graphique similaire. Bien sûr des différences graphiques plus ou moins importantes existent d'une langue à l'autre mais elles ne représentent en tout état de cause qu'une minorité et lorsque le maître en viendra à l'étude de ces différences, les mécanismes élémentaires du déchiffrage auront déjà été acquis par l'enfant, lui facilitant ainsi, la tâche.

Dans un contexte bilingue, le manuel de lecture en français doit donc tenir compte de ce que l'enfant sait déjà et prendre appui sur ce qui est commun aux deux systèmes graphiques. On pourrait par exemple observer la progression suivante en passant du premier système au second :

- Graphies et sons communs aux deux systèmes.
- Graphies et sons différents.

- Graphies différentes pour des sons identiques.
- Graphies identiques pour des sons différents.

Les livres de lecture en français, proposés aux élèves des classes bilingues ne devraient donc plus se présenter sous la forme de *manuels d'initiation* mais plutôt sous la forme de *manuels de perfectionnement* dans lesquels toutes les graphies qui ont la même valeur phonique d'une langue à l'autre donnent lieu à de simples *"révisions"* et non à des "leçons" fastidieuses. Le temps ainsi gagné serait consacré à *l'étude des différences*. C'est en ce sens que l'apprentissage de la lecture dans la langue maternelle de l'enfant africain peut accélérer et faciliter la maîtrise de la lecture en français.

2) *L'écriture*

Il en va de même pour cette "discipline" qui est d'ailleurs intimement liée à la lecture. Les lettres "s", "i", "p", etc... se tracent de la même façon et selon la même techniques (de gauche à droite) dans les langues africaines et en français. L'élève peut *réinvestir son savoir-faire d'une langue à l'autre* dans la majorité des cas. Certaines langues africaines (Sangö, Wolof) ont d'ailleurs un système graphique presque entièrement compatible avec celui du français, si bien que le réinvestissement est quasi total, mis à part le problème des graphies correspondant à des sons différents (u, c, e, y, etc...). Il reste aussi, bien entendu, quelques graphies irréductibles (ɛ, ɔ) parfois aussi orthographiées ë, ö, mais ces graphies divergentes sont en réalité peu nombreuse et ne posent pas de problèmes sérieux.

En orthographe aussi, un certain nombre de transferts sont possibles. Lorsqu'un élève a compris que dans le mot [soma] ("bon" en langue moore) le tilde du "a" est inutile parce que la proximité du "m" nasalise automatiquement la voyelle ; il n'aura pas grande peine à *comprendre le rôle similaire des environnements dans l'orthographe d'une autre langue*. Ainsi, en français, il admettra facilement que dans "effacer", "e" initial ne prenne pas l'accent aigu car il est suivi d'un groupe de deux consonnes dans lequel la première rend l'accent inutile, etc.

3) *Le langage*

Si le maître a les moyens de s'appuyer sur la langue maternelle de ses élèves, il peut améliorer sensiblement sa pédagogie d'apprentissage du français. C'est vrai non seulement pour faciliter la prononciation de cette langue *mais également pour hâter l'acquisition de ses structures grammaticales et de son lexique de base*. Le maître doit donc chercher à connaître les structures grammaticales les plus fréquemment utilisées dans la langue maternelle de ses élèves (structures marquant l'appartenance, l'affirmation, la condition, la négation, l'interrogation, la concession, etc.). Cette connaissance lui permettra de dresser un inventaire rapide grâce auquel il lui sera plus facile de *prévoir les interférences* susceptibles d'être commises dans le maniement des structures du français.

Si, par exemple, dans la langue sangö, l'expression de l'appartenance emprunte le modèle structural suivant:

So	mbeti	ti	mbi
c'est	livre	de	moi

Le maître saura qu'il ne doit pas s'attendre à trouver tout de suite dans les réalisations orales de ses élèves des formulations correctes du type :

C'est mon livre

C'est notre maison, etc.

De même une phrase du type "toi et moi", nous irons à la pêche" sera régulièrement énoncée "moi et toi, nous irons à la pêche" parce que dans un grand nombre de langues africaines, le pronom personnel de la première personne précède les autres sujets :

1. mbi	/	na	/	mo	(Sangö)
moi		et		toi	
2. maam	/	ne	/	foo	(Moore)
moi		et		toi	
3. miin	/	e	/	aan	(Peul)
moi		et		toi	
4. ne	/	ni	/	ele	(Jula)
moi		et		toi	

Le maître pourra remédier à ces problèmes en utilisant des exercices structuraux motivants adaptés à chaque interférence recensée.

Le domaine des interférences lexicales est plus délicat à cerner car le lexique est un ensemble ouvert, susceptible d'intégrer de nouveaux éléments. Il n'est donc pas possible de faire un inventaire exhaustif et systématique des interférences probables.

Toutefois, si le maître prend en compte la langue maternelle des élèves, il comprendra mieux l'origine des fautes les plus fréquentes et par des exercices appropriés il pourra protéger ses élèves des pièges de la traduction pure et simple. Ainsi :

J'entends l'odeur de la cigarette (pour je sens...)

m	/	mumda	/	sigar	/	yuugu
je	/	entends	/	cigarette	/	odeur

Il *boit* la cigarette (pour il fume)
Je *coupe* la route (pour je traverse)
etc.

En résumé, sur le plan de la technique pédagogique, la connaissance des langues maternelles des élèves permet au maître d'améliorer considérablement sa méthodologie d'enseignement du français en *prenant appui sur les transferts* et en réduisant les phénomènes interférentiels. Grâce à cette connaissance, il peut en effet:

- *Identifier et classer* les difficultés inévitables de système à système ;
- *Faire des fiches correctives* pour chaque difficulté prévisible (exercices phonétiques, exercices structuraux, exercices de fixation lexicale);
- *Aménager* ses programmes et ses horaires en fonction des révisions prévisibles.

Enfin, sur le plan de comportement pédagogique, la connaissance du principe et du mécanisme de production des interférences permet au maître de comprendre et d'expliquer les erreurs de ses élèves en français. Ces fautes sont logiques et en quelque sorte rationnelles. *Elles sont la marque de réflexes linguistiques sains.* Face aux incorrections d'origine interférentielle, l'attitude du maître sera plus souple sinon plus permissive (du moins dans les premiers temps). Il

parviendra à de bons résultats grâce à des *approximations successives* et non en pénalisant l'élève considéré à tort comme étourdi ou paresseux.

III. *QUEL TYPE DE FRANÇAIS ENSEIGNER DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES BILINGUES?*

Ce n'est évidemment pas au maître de décider quel type de français il convient d'enseigner à ses élèves. Ce sont les Instituts Pédagogiques Nationaux (IPN) aidés en cela par les Centres Spécialisés qui peuvent soulever le problème au niveau politique et aider à le résoudre sur le plan technique.

La question qui se pose est de donner un contenu concret à la notion de "tolérance linguistique" appliquée à l'utilisation d'une langue étrangère dans les classes primaires et d'améliorer le rendement des programmes en les dépouillant et en sélectionnant les activités les plus utiles. Il s'agit, en d'autres termes :

- De proposer à l'enfant africain l'étude d'un français *vivant* et *usuel* qu'il puisse utiliser comme une langue de communication courante hors du contexte scolaire.

- De *sélectionner* et de *hiérarchiser* les activités inscrites au programme en français, du Premier Degré.

1) *Le français, "langue vivante" pour l'écolier africain*

Le français actuellement enseigné dans les écoles africaines est encore trop souvent un français monolithique qui ne se différencie pas formellement de celui qui est enseigné dans les écoles de France. Peut-on continuer à transférer indéfiniment, sans liberté d'adaptation, des éléments linguistiques d'un milieu socio- culturel à un autre? Ce transfert abusif aboutit à l'enseignement d'une langue certes homogène, mais artificielle, *déconnectée par rapport à l'environnement, aux cultures, aux situations et aux besoins* de l'enfant africain. Il faut donc honnêtement se poser la question de savoir s'il est opportun de considérer systématiquement le français académique enseigné dans les programmes scolaires de l'hexagone comme l'archétype et la norme

universelle à laquelle tous les programmes de français dans les écoles africaines doivent obligatoirement faire référence sur le plan phonétique, grammatical et surtout lexical.

Pour que le français devienne véritablement *une langue africaine au service des écoliers africains*, il faut que sous les vocables français, l'enfant retrouve ses images familières, ses objets personnels, sa vie toute entière.

Le maître et les manuels ne peuvent donc plus faire totalement abstraction du français local que l'enfant entend et pratique autour de lui, et les programmes doivent prendre en compte l'environnement socio-culturel et "l'école parallèle" que constituent pour lui la rue, la radio, etc. Si l'école refuse cette *ouverture linguistique* sur le milieu vivant et productif, elle amorcera un processus de "latinisation" dans lequel le français "scolaire" n'aura plus aucune existence réelle en dehors de la salle de classe...

C'est donc bien d'ouverture qu'il s'agit. Celle-ci est inévitable et enrichissante. On peut même ajouter qu'elle est indispensable *notamment au niveau didactique*, car l'ignorance systématique du français "local" entraîne bien des ambiguïtés et des contre-sens. C'est ainsi qu'à Ouagadougou, tout écolier moréphone traduit le mot "raisin" par "sibi" et vice-versa. Or, le raisin et le sibi sont des fruits très différents. Le premier n'existe pas en Burkina Faso sauf dans les cultures expérimentales et dans les magasins à clientèle européenne. Le second est le fruit d'un arbre de brousse dont les grappes ressemblent effectivement à celles du raisin. On pourrait multiplier les exemples semblables. Pour mettre la langue française à la portée du plus grand nombre, pour la démocratiser réellement, il ne faut pas la "protéger" par une orthodoxie dogmatique et stérile, il faut au contraire, la *laisser vivre* et admettre que les locuteurs africains puissent l'adapter en fonction de leur génie créateur propre et des réalités contextuelles afin de pouvoir transmettre leur message spécifique sans distorsion ni paupérisation.

Cette ouverture ne s'applique probablement pas au seul lexique. Serait-il scandaleux de rechercher *des seuils de tolérance* pour la syntaxe et la prononciation au niveau de l'école primaire ? Il n'est pas jusqu'à la conceptualisation qui mérite réflexion. Pourquoi ne pas accepter par exemple dans la composition française, et plus tard dans

la dissertation, le rythme narratif qui est proche de l'oralité africaine au lieu d'imposer aux élèves et aux étudiants un plan typiquement cartésien fondé sur la thèse, l'antithèse et la synthèse ?

2) *Des programmes de français plus dépouillés et plus efficaces*

L'introduction des langues nationales dans les programmes scolaires a généralement pour conséquence immédiate *une diminution* plus ou moins sensible de l'horaire alloué au français. Il faut donc, en quelque sorte, "faire aussi bien", sinon mieux, avec moins de temps. Certes, la possibilité de transférer certains acquis d'une langue à l'autre permet de faciliter et d'accélérer les apprentissages en français comme on l'a vu plus haut, mais si l'on veut que l'élève sortant du primaire ait une maîtrise suffisante du français parlé et écrit, il faudra nécessairement *limiter les ambitions* et *hiérarchiser* les objectifs du programme de français.

Il reviendra tout naturellement aux équipes spécialisées des Instituts Pédagogiques Nationaux d'opérer une *sélection des apprentissages* sur la base du critère d'utilité. Elles devront également proposer un échelonnement de ces apprentissages qui doivent normalement se poursuivre *jusqu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire.* Tout le monde sait bien en effet que la maîtrise du français est loin d'être acquise à l'issue des études primaires, même dans le système classique monolingue où le français reste la seule langue d'enseignement. Plutôt que d'établir une barrière artificielle - et hypocrite - entre les programmes de l'école primaire et ceux des établissements secondaires. Il vaut mieux considérer que l'apprentissage du français forme un tout, *du cours préparatoire à la classe de troisième.* Les programmes de français de l'école primaire bilingue seraient donc dépouillés pour valoriser l'essentiel, c'est-à-dire, la communication orale et écrite; ils constitueraient en quelque sorte un *premier niveau*. Des notions comme le subjonctif, le passé simple, le futur antérieur, etc... que l'enfant n'utilise jamais ni lui ni son entourage, dans la communication quotidienne seraient exclues de ce premier niveau et se verraient reportées dans des programmes de perfectionnement ultérieurs. Il en va de même pour *la réflexion systématique sur la langue* et pour *l'étude du métalangage grammatical* dont les maîtres n'ont d'ailleurs souvent eux-mêmes qu'une connaissance approximative. En revanche, l'accent serait mis sur la pratique intensive d'un français efficace, concret, bien enraciné dans le

milieu et sur la *production de textes oraux et écrits* à partir de situations motivantes spontanées ou provoquées.

Les considérations qui précèdent ne sont que des *perspectives de recherche et des suggestions.* Une chose est sûre cependant, dans beaucoup de pays, la situation actuelle de l'enseignement du français dans les écoles primaires n'est pas satisfaisante. La solution de facilité qui consiste à conserver dans ces écoles les anciens programmes, à maintenir des outils de travail sommairement réactualisés, à utiliser les mêmes méthodologies qu'à l'époque du monolinguisme scolaire fondé sur l'emploi exclusif du français, est maintenant dépassée et *nuisible* là où elle existe encore. Elle risque à la longue de déstabiliser l'enseignement du français *en le coupant de la nouvelle dynamique pédagogique* introduite par l'utilisation des langues nationales dans les classes.

C'est aux Instituts Pédagogiques Nationaux - aidés en cela par les Centres spécialisés - qu'il revient de mener les recherches et les investigations nécessaires pour que les programmes de l'école bilingue ou plurilingue *se concrétisent dans des activités complémentaires et non conflictuelles*, conformément aux objectifs éducatifs nationaux.

Certes, cette perspective, si elle se traduit en termes opérationnels, ne peut être que *bénéfique pour toutes les langues en présence,* mais elle a pour finalité ultime le développement de l'enfant qui - par delà les objectifs culturels, économiques et politiques plus ou moins clairement exprimés - reste, en tout cas pour le pédagogue, la *véritable justification* de toute réforme linguistique dans le système éducatif.

Agence de la Francophonie (ACCT)

L'Agence de la Francophonie (ACCT) créée à Niamey en 1970, sous l'appellation d'Agence de coopération culturelle et technique est l'unique organisation intergouvernementale de la Francophonie et le principal opérateur des Conférences bisannuelles des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage, aussi appelées Sommets francophones.

L'Agence assure le secrétariat de toutes les instances de la Francophonie. Elle déploie son activité multilatérale dans les domaines de l'éducation et de la formation, de la culture et de la communication, de la coopération juridique et judiciaire, de diverses actions au titre de la direction générale du développement et de la solidarité.

Outre son siège, situé à Paris, l'Agence dispose d'une École internationale de la Francophonie à Bordeaux (France) où est située sa direction générale Éducation-Formation, d'un Institut de l'énergie des pays ayant en commun l'usage du français (IÉPF) à Québec (Canada), d'un Bureau de liaison avec les organisations internationales à Genève (Suisse), d'un Bureau permanent d'observation aux Nations unies à New York aux États-Unis, d'un Bureau régional de l'Afrique de l'Ouest à Lomé (Togo), d'un Bureau régional de l'Afrique centrale à Libreville (Gabon), d'un Bureau régional pour l'Asie-Pacifique à Hanoi (Viêt-nam).

L'ACCT regroupe 46 pays ou gouvernements: Bénin, Bulgarie, Burkina-Faso, Burundi, Cambodge, Cameroun, Canada, Canada-Nouveau-Bunswick, Canada-Québec, Centrafrique, Communauté française de Belgique, Comores, Congo, Côte-d'Ivoire, Djibouti, Dominique, Égypte, France, Gabon, Guinée, Guinée-Bissau, Guinée équatoriale, Haïti, Laos, Liban, Luxembourg, Madagascar, Mali, Maroc, Maurice, Mauritanie, Moldavie, Monaco, Niger, Roumanie, Rwanda, Sainte-Lucie, Sénégal, Seychelles, Suisse, Tchad, Togo, Tunisie, Vanuatu, Viêt-nam, Zaïre.

[Le Royaume de Belgique, le Cap-Vert et Saint-Thomas-et-Prince portent à 49 le nombre des pays et gouvernements participant aux Sommets.]